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 (2)

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 27 мая 2026 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 92. – Ч. 2. – 323 с.

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК 371
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)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Исследование посвящено анализу роли воспитательной деятельности педагогического вуза в формировании профессионального образа будущего учителя. В работе проведено комплексное изучение механизмов, посредством которых воспитательное пространство университета способствует становлению профессиональной идентичности студентов, их ценностных ориентаций и педагогического мировоззрения. Установлено, что воспитательная деятельность функционирует как системообразующий фактор, интегрирующий образовательные, социокультурные и личностно-развивающие компоненты подготовки будущих педагогов. Выявлены основные каналы воздействия воспитательной работы на профессиональное самосознание студентов, включая ценностно-смысловую переориентацию, развитие педагогической рефлексии и формирование устойчивой профессиональной мотивации. Показано, что интеграция воспитательной деятельности с содержанием предметной подготовки повышает эффективность становления образа будущего педагога. Результаты анализа позволяют заключить, что воспитательная функция вуза выступает не дополнительным, а центральным звеном в системе профессиональной подготовки учителей.
Ключевые слова: воспитание студентов, воспитательное пространство вуза, воспитательная деятельность, педагогическое образование, профессиональная идентичность, профессиональный образ педагога, формирование профессионального образа.
Annotation. The study is devoted to the analysis of the role of educational activities of a pedagogical university in shaping the professional image of a future teacher. The work provides a comprehensive study of the mechanisms by which the educational space of the university contributes to the formation of students' professional identity, their value orientations and pedagogical worldview. It is established that educational activity functions as a system-forming factor integrating educational, socio-cultural and personality-developing components of the training of future teachers. The main channels of educational work's impact on students' professional self-awareness are identified, including value-semantic reorientation, the development of pedagogical reflection and the formation of stable professional motivation. It is shown that the integration of educational activities with the content of subject training increases the effectiveness of the formation of the image of the future teacher. The results of the analysis allow us to conclude that the educational function of the university is not an additional, but a central link in the system of professional teacher training.
Key words: education of students, educational space of the university, educational activity, pedagogical education, professional identity, professional image of a teacher, formation of a professional image.

Введение. Современная система педагогического образования переживает период переосмысления целей, содержания и методов подготовки будущих учителей. На этом фоне обозначилось существенное противоречие: требования, предъявляемые обществом и профессией к личностным и профессиональным качествам педагога, значительно расходятся с реальным уровнем их сформированности у выпускников педагогических вузов. Стандартизация образовательных программ, ориентация на компетентностный подход, хотя и способствовали определённому упорядочению процесса подготовки учителей, вместе с тем привели к недостаточному вниманию к целостному формированию профессионального образа будущего педагога как системного образования, объединяющего профессиональные знания, умения, личностные качества и ценностные установки.

Вот здесь и возникает затруднение. Образовательная компонента вузовской подготовки, хотя и необходима, оказывается недостаточной для формирования полноценного профессионального образа педагога. Параллельно образовательной деятельности существует и функционирует воспитательная работа со студентами, однако, как правило, эти два компонента разделены, не достаточно интегрированы в единую систему становления профессионала. Именно в этом разрыве, как нам представляется, кроется одна из причин проблем, возникающих при переходе выпускников вузов в практическую педагогическую деятельность.

Проблемы формирования профессионального образа будущего учителя получили отражение в работах исследователей педагогического образования. Так, О.Ю. Стрелова [7, С. 3-9] отмечает, что методика обучения истории как дисциплина может служить ресурсом формирования профессиональной идентичности, хотя в её анализе речь идёт в основном о предметно-методической компоненте. Более комплексный подход предложен в исследовании Е.А. Кузнецовой [6, С. 34-41], которая рассматривает воспитательную деятельность педагогического вуза в качестве специального ресурса; однако это исследование остаётся относительно новым и требует дальнейшей методологической разработки.

Между тем, анализ современного состояния проблемы свидетельствует о том, что недостаточно проработаны конкретные механизмы, посредством которых воспитательное пространство университета воздействует на становление профессионального образа студента. Также открытым остаётся вопрос о том, какие особенности организации воспитательной деятельности наиболее эффективны для решения этой задачи. Это определяет актуальность проведённого анализа.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный образ педагога как научное понятие представляет собой многоаспектное образование, включающее в себя совокупность профессиональных знаний и умений, сформировавшихся на их основе компетенций, а также устойчивые личностные качества, ценностные ориентации и профессиональные установки. В определённой степени это понимание соответствует концепции профессиональной идентичности, однако профессиональный образ обладает более выраженным личностным измерением. Иными словами, речь идёт не просто о наборе компетенций, но об органическом единстве предметного знания, методического мастерства и личностной позиции педагога по отношению к своей профессии, ученикам и образованию в целом.

Как нам представляется, при ближайшем рассмотрении следует различать несколько уровней, на которых формируется профессиональный образ. Первый уровень – когнитивный, связанный с освоением систематизированного знания о педагогике, психологии, методиках преподавания конкретных предметов. Второй – операциональный, на котором студент овладевает практическими умениями, осваивает педагогические технологии, разрабатывает способность преобразовывать знание в практику. Этот уровень достаточно хорошо представлен в образовательных программах вузов.

Однако существует третий уровень. Это уровень ценностно-смысловой ориентации, на котором формируются глубинные основания профессиональной позиции педагога. На этом уровне происходит принятие или непринятие студентом смысла педагогической профессии, осознание её социальной значимости, конструирование собственного понимания роли педагога в жизни общества и развитии личности ребёнка. Вот это третье измерение нередко остаётся вне непосредственного внимания образовательных программ, оставаясь в сфере воспитательной деятельности, где оно часто функционирует без чёткой системы и методологической обоснованности.

Воспитательное пространство университета – это понятие, которое в последние годы приобретает всё большее значение в педагогической науке. Под воспитательным пространством, по-видимому, следует понимать систему условий, отношений, взаимодействий и возможностей, которые создаются вузом для целенаправленного воздействия на формирование личностных качеств, ценностных ориентаций, мировоззрения и профессиональной позиции студентов. Это не просто набор внеучебных мероприятий, но целостная среда, пронизанная определёнными смыслами, ценностями и способами взаимодействия.

Е.А. Кузнецова [6, С. 35] обращает внимание на то, что воспитательная деятельность педагогического вуза, организованная системно и целенаправленно, функционирует как специальный, мощный ресурс формирования профессионального образа будущего учителя. При этом особенно важно подчеркнуть: речь идёт не просто о правильной организации досуга студентов или развитии их социальных навыков, но о целенаправленном использовании воспитательного потенциала университета для становления специфически педагогического мировоззрения и самосознания.

Здесь уместно остановиться подробнее на механизмах воздействия, включённых в систему воспитательной работы. Первый механизм – ценностная трансляция. Педагогический вуз, посредством содержания воспитательной работы, норм поведения в его пространстве, примера преподавателей и кураторов, транслирует студентам определённую систему ценностей. Эти ценности – уважение к личности ребёнка, вера в образовательный потенциал каждого человека, понимание педагогической профессии как служения, ответственность перед обществом – постепенно интериоризируются, становятся частью собственной ценностной системы студента.

Второй механизм связан с развитием педагогической рефлексии. В процессе участия в воспитательных мероприятиях, в групповых обсуждениях, через столкновение с реальными ситуациями нравственного выбора, студент вынужден критически переосмысливать свои представления о педагогической профессии, о себе как будущем учителе. Эта рефлексия, когда она организована педагогически грамотно, способствует глубокому переструктурированию смысловых полей личности студента, переориентации его с позиции потребителя знания на позицию человека, осознающего себя будущим проводником образования и культуры.

Третий механизм – моделирование. Поведение преподавателей, их отношение к студентам, способ проведения занятий и организации воспитательной работы – всё это служит образцом педагогического профессионализма для студентов. Вероятно, наиболее значимо здесь то, что студент видит не просто преподавателя, знающего свой предмет, но человека, который живёт в соответствии с ценностями, которые он соблюдает, который относится к студентам с подлинной заботой и уважением.

Исследование Н.В. Деминой и Л.В. Сабановой [2, С. 119-122] показало, что ролевые игры, используемые в учебном процессе, служат средством формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Если углубить анализ, становится ясно, что такие ролевые игры, когда они окружены системой других воспитательных воздействий, становятся не просто методическими приёмами, но инструментами становления профессионального самосознания. Студент, принимающий на себя роль учителя в ролевой игре, находясь в поддерживающем его воспитательном контексте, способен глубже прожить эту роль, прочувствовать её изнутри.

Дело осложняется, однако, тем, что воспитательная деятельность вуза далеко не всегда организована с осознанием её педагогической цели применительно к формированию профессионального образа. Нередко воспитательная работа воспринимается как набор мероприятий, призванных занять внеучебное время студентов или решить текущие организационные задачи. Внутренний потенциал воспитательной деятельности для становления профессионального образа, таким образом, остаётся нереализованным.

Обратимся к фактам, свидетельствующим о том, что интеграция воспитательной работы и образовательного процесса, осознанная связь между ними дают позитивные результаты. М.В. Короткова [5, С. 97-104] показывает, что интерактивные методы, основанные на глубокой традиции и одновременно открытые инновациям, создают условия для развития познавательного интереса и профессиональной мотивации студентов. Это примечательный момент: методические инновации работают более эффективно, когда они поддержаны мощной воспитательной базой, когда студент чувствует, что развитие его как профессионала – это забота вуза, его преподавателей, это ценится и поддерживается в учебном сообществе.

Примечательно, что исследование Ю.А. Егоровой [3, С. 125-130] относится к формированию познавательного интереса студентов через интерактивные формы обучения. Однако если смотреть на эту проблему с точки зрения профессионального образа будущего педагога, становится очевидным, что познавательный интерес, формируемый таким образом, постепенно трансформируется в профессиональный интерес. Студент, осваивающий всё более сложные и интерактивные способы методики преподавания, начинает видеть себя в качестве учителя, способного передать свой интерес и понимание ученикам.

З.Н. Ибрагимова и А.Ф. Шарафеева [4, с. 45–53] в своём исследовании дают определение профессионального образа будущего педагога и предлагают анализ его формирования в воспитательном пространстве университета. Авторы подчёркивают, что профессиональный образ включает в себя, помимо компетенций, устойчивые личностные характеристики – эмпатию, рефлексивность, готовность к постоянному развитию. Вот здесь и возникает ключевой момент: эти личностные характеристики не могут быть сформированы исключительно через изучение научных дисциплин. Они формируются через погружение студента в определённую социальную и культурную среду, через повседневное взаимодействие с представителями профессии, через участие в профессиональном сообществе, которым по большому счёту и является педагогический вуз.

Стоит отметить, что воспитательное пространство вуза включает в себя не только организованные мероприятия. В определённой степени это неявное, скрытое воздействие – воздействие, которое осуществляется через способ организации доступа студентов к ресурсам, характер взаимоотношений между членами сообщества. Всё это, в совокупности, создаёт определённый культурный климат, который может либо способствовать, либо препятствовать формированию профессионального образа педагога.

Рассмотрим специфические направления воспитательной деятельности, которые наиболее эффективны для становления профессионального образа. О.Н. Грибан и И.В. Грибан [1, С. 58-66] описывают использование образовательных веб-квестов на уроках в школе, акцентируя внимание на технологии разработки и опыте их применения. Хотя исследование касается школьного контекста, его выводы имеют отношение и к подготовке педагогов. Студенты, разрабатывающие такие веб-квесты, погружаются не только в методическую работу, но и в более глубокое переосмысление целей и методов обучения. Они становятся не просто пользователями инновационных технологий, но их творцами, что значительно повышает их профессиональную самооценку и осознание себя специалистом.

Особенно важное значение имеет то, как воспитательная деятельность вуза структурирована таким образом, чтобы создавать условия для постепенного, поэтапного становления профессионального образа. На первом курсе, когда студент приходит в вуз, приоритет может быть отдан формированию его принадлежности к сообществу будущих педагогов, знакомству с историей профессии, встречам с выдающимися учителями. На старших курсах, когда студент уже обладает существенным объёмом предметных и методических знаний, воспитательная работа может сосредоточиться на развитии рефлексии, помощи студенту в осознании и интеграции своего профессионального опыта, подготовке к самостоятельной педагогической деятельности.

Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются дополнительные аспекты, требующие внимания. Воспитательная деятельность может быть организована неэффективно, если она основана на устаревших представлениях о педагогической профессии или если она не согласована с содержанием образовательных программ. Может произойти так, что на занятиях по педагогике студент изучает одно понимание роли педагога, а в воспитательной работе сталкивается с совершенно иными моделями, что приводит к внутреннему конфликту и разрывам в становлении профессионального образа.

Вот почему необходимо говорить о системной интеграции воспитательной деятельности с образовательным процессом. Эта интеграция означает, что преподаватели различных дисциплин, кураторы, руководители воспитательной работы действуют в одном направлении, руководствуются единым набором принципов и целей. Содержание лекций по психологии, примеры, используемые в методике преподавания предметов, нормы поведения, которые утверждаются в студенческом сообществе, – всё это должно быть согласовано и взаимно усиливать друг друга.

Кроме того, следует различать воспитательную деятельность, ориентированную на формирование общечеловеческих ценностей и социальных навыков, и воспитательную деятельность, специфически направленную на становление профессионального образа педагога. Первая имеет важное значение, однако её недостаточно для решения поставленной задачи. Нужна специально организованная система воспитательных воздействий, которые помогают студенту осознать специфику педагогической профессии, её социальную роль, её ценностное содержание.

Это требует переосмысления роли куратора студенческой группы, переопределения функций и ответственности руководителя воспитательной работы факультета. Кураторы должны быть подготовлены не просто к организации внеучебных мероприятий, но к целенаправленному формированию профессионального образа студентов, должны владеть знаниями о психологии профессионального становления, методами педагогической поддержки в кризисные моменты профессионального развития.

Как показано в исследованиях последних лет переориентация развития воспитательной работы на становление профессионального образа педагога дают весомые результаты. Выпускники вузов, которые прошли через последовательную систему профессионального воспитания, обладают более устойчивой профессиональной мотивацией, глубже осознают смысл педагогической деятельности, более успешно адаптируются к работе в школе, демонстрируют более высокие уровни профессионального удовлетворения.

Здесь стоит отметить, что эффективность воспитательного воздействия во многом зависит от согласованности действий всех участников образовательного процесса. Вероятно, именно в этой согласованности – в том, что называют педагогической корректностью, – кроется ключ к успеху в формировании профессионального образа студентов. Когда каждый преподаватель, каждый куратор, каждое административное решение работает на одну цель, результаты становятся более ощутимыми и устойчивыми.

Выводы. Из проведённого анализа следует, что воспитательная деятельность педагогического вуза обладает мощным потенциалом для формирования профессионального образа будущего педагога. Этот потенциал реализуется через систему механизмов, включающих ценностную трансляцию, развитие педагогической рефлексии и моделирование профессионального поведения. Прежде всего, следует подчеркнуть, что профессиональный образ педагога – это не просто набор компетенций, но целостное образование, в котором знание, умения и личностные качества органически взаимосвязаны в единую систему профессионального самосознания.

Эффективность воспитательной деятельности в значительной мере зависит от её системности и интегрированности с содержанием образовательных программ. Воспитательное пространство вуза должно быть организовано таким образом, чтобы все его компоненты – от характера взаимоотношений между членами сообщества до содержания специально организованных мероприятий – работали на единую цель становления профессионального образа. Одновременно с этим требуется переподготовка кадров, занятых в воспитательной работе, развитие у них компетенций в области психологии профессионального становления и методики профессионального воспитания.

В дополнение к сказанному следует признать, что текущее состояние организации воспитательной работы в педагогических вузах, как правило, не соответствует потенциальным возможностям этого вида деятельности. Недостаточное финансирование, отсутствие методического обеспечения, неполная подготовленность педагогических кадров к решению задач профессионального воспитания – всё это препятствует реализации воспитательного потенциала. Преодоление этих препятствий требует осознанной политики развития воспитательной компоненты педагогического образования на уровне как отдельных вузов, так и системы высшего педагогического образования в целом.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос о роли воспитательного пространства в формировании не только профессиональных компетенций, но и педагогической культуры, педагогической этики, способности студента к непрерывному профессиональному развитию. Эти аспекты профессионального образа не могут быть сформированы в результате какого-либо отдельного курса или мероприятия; они складываются в процессе длительного и целенаправленного воздействия воспитательной среды на личность студента.

Важно подчеркнуть, что становление профессионального образа педагога – это процесс, который не завершается с получением диплома. Однако именно в годы обучения в вузе закладываются основы этого образа, формируется его ценностная основа, определяются основные контуры профессиональной идентичности. От того, насколько эффективно будет организована воспитательная деятельность в этот период, во многом зависит дальнейшее развитие специалиста, его профессиональный рост, его вклад в развитие образования.

Из всего вышеизложенного следует, что системная организация воспитательной деятельности педагогического вуза с целью формирования профессионального образа студентов должна стать приоритетом образовательной политики. Это не

означает необходимость добавлять новые мероприятия или увеличивать объём внеучебной работы. Речь идёт о переориентации, о переосмыслении смысла уже существующей воспитательной работы, об её систематизации и более тесной интеграции с образовательным процессом. Такая переориентация, хотя и требует определённых усилий и переоценки существующих подходов, открывает новые возможности для повышения качества подготовки педагогических кадров.

Литература:

1. Грибан, О.Н. Образовательные веб-квесты на уроках истории: технология разработки и опыт применения / О.Н. Грибан, И.В. Грибан // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 58-66
2. Демина, Н.В. Ролевая игра как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя истории / Н.В. Демина, Л.В. Сабанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 119-122
3. Егорова, Ю.А. Формирование познавательного интереса студентов к изучению истории через интерактивные формы обучения / Ю.А. Егорова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 3. – С. 125-130
4. Ибрагимова, З.Н. Профессиональный образ будущего педагога и его формирование в воспитательном пространстве университета / З.Н. Ибрагимова, А.Ф. Шарафеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – С. 45-53
5. Короткова, М.В. Интерактивные методы в обучении истории в вузе: традиции и инновации / М.В. Короткова // Наука и школа. – 2020. – № 2. – С. 97-104
6. Кузнецова, Е.А. Воспитательная деятельность педагогического вуза как ресурс формирования профессионального образа будущего учителя / Е.А. Кузнецова // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 2. – С. 34-41
7. Стрелова, О.Ю. Методика обучения истории как ресурс формирования профессиональной идентичности будущего педагога / О.Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 7. – С. 3-9

Педагогика

УДК 371

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

ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДЫ И ПРОЯВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЧЕРТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу профессионально важных черт современного педагога в контексте отечественной и зарубежной психологической науки. Выявлено, что профессиональная успешность преподавателя определяется интеграцией когнитивных, эмоциональных и поведенческих компетенций, которые проявляются в способности конструировать образовательную среду, активизирующую познавательную деятельность учащихся. На основе анализа психолого-педагогической литературы установлено, что личностные качества педагога – эмпатийность, рефлексивность, креативность – выступают основанием для применения интерактивных и проблемных методов обучения. Особое внимание уделено разграничению понятий «профессионально значимые качества» и «профессионально важные черты», что позволяет избежать методологической путаницы при организации подготовки будущих учителей. Проведённое исследование демонстрирует необходимость пересмотра содержания педагогического образования с целью целенаправленного развития не только предметной компетентности, но и психолого-педагогической готовности к работе в условиях вариативного образовательного пространства. Сделаны выводы о том, что формирование профессионально важных черт современного педагога требует интеграции теоретического знания с практико-ориентированным опытом и постоянной рефлексией профессиональной деятельности.

Ключевые слова: возрастно-психологические особенности, личностные качества педагога, педагогическая компетентность, профессионально важные черты, психолого-педагогические подходы, рефлексивная деятельность, школьное образование.

Annotation. The article is devoted to a comprehensive analysis of professionally important features of a modern teacher in the context of domestic and foreign psychological science. It is revealed that the professional success of a teacher is determined by the integration of cognitive, emotional and behavioral competencies, which are manifested in the ability to design an educational environment that activates the cognitive activity of students. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it has been established that the personal qualities of a teacher - empathy, reflexivity, creativity – are the basis for the use of interactive and problem–based teaching methods. Special attention is paid to the distinction between the concepts of "professionally significant qualities" and "professionally important traits", which avoids methodological confusion in the organization of future teacher training. The conducted research demonstrates the need to review the content of teacher education in order to purposefully develop not only subject competence, but also psychological and pedagogical readiness to work in a variable educational environment. It is concluded that the formation of professionally important features of a modern teacher requires the integration of theoretical knowledge with practice-oriented experience and constant reflection of professional activity.

Key words: age-related psychological characteristics, personal qualities of a teacher, pedagogical competence, professionally important features, psychological and pedagogical approaches, reflexive activity, school education.

Введение. Современное образовательное пространство России характеризуется значительными изменениями в целевых установках и содержании школьного обучения. Государственные стандарты, нормативно-правовые документы, методические рекомендации требуют от педагогических работников не только глубокого знания предмета, но и развитого набора профессионально важных личностных качеств. Вместе с тем, в педагогической науке нет достаточно чёткого

разграничения между понятиями «профессионально значимые качества» и «профессионально важные черты», что создаёт методологическое затруднение при проектировании процесса профессиональной подготовки учителей.

Проблема состоит в следующем: система педагогического образования ориентирована преимущественно на трансляцию предметных знаний и дидактических приёмов, тогда как целенаправленное развитие у будущих учителей психологических качеств, необходимых для создания развивающей образовательной среды, остаётся на периферии учебного процесса. Между тем, именно эти черты – способность к эмпатии, рефлексивность, толерантность к неопределённости, креативность – выступают детерминантами эффективности применения современных методических подходов. Это порождает противоречие между требованиями практики (необходимость использования интерактивных, проблемных, игровых методов обучения) и подготовкой кадров (отсутствие систематической работы по развитию у педагогов лежащих в основе этих методов личностных качеств).

Отечественные исследователи, такие как Г.И. Щукина [7, С. 58], рассматривали активизацию познавательной деятельности как результат целенаправленной организации учебного процесса, однако недостаточно внимания уделяли личностным ресурсам самого педагога, которые обусловливают успешность таких организационных мер. Зарубежные психологические подходы, напротив, аккумулируют значительное количество исследований о взаимосвязи личностных характеристик учителя и уровня вовлечённости обучающихся. Несмотря на имеющиеся разработки, целостного, синтетического анализа профессионально важных черт современного педагога с позиций интеграции отечественных и зарубежных психологических традиций в отечественной литературе недостаёт.

Данная статья нацелена на восполнение этого пробела посредством комплексного анализа природы и проявлений профессионально важных черт современного педагога в контексте психологических подходов, апробированных как в российской, так и в международной научной практике.

Изложение основного материала статьи. Начнём с терминологического уточнения. Под профессионально важными чертами понимаются индивидуально-психологические особенности личности, непосредственно влияющие на успешность трудовой деятельности в конкретной профессиональной сфере. В отличие от профессиональных компетенций, которые могут быть сформированы и развиты в процессе обучения, профессионально важные черты носят характер личностных диспозиций, хотя и поддаются определённой коррекции и совершенствованию посредством специально организованной работы. Подобное различение позволяет методологически корректно подходить к вопросам профессиональной подготовки педагогов.

Педагогическая деятельность, согласно разработкам отечественной педагогической психологии, представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты. Учитель выступает не просто трансмиттером знаний, но проектировщиком и регулятором образовательной ситуации, которая должна стимулировать познавательную активность учащихся. Именно эта роль педагога становится всё более актуальной в контексте перехода от традиционной трансляционной модели образования к моделям, центрированным на деятельности обучающегося.

Какие же личностные черты обеспечивают такой переход? Современные исследования свидетельствуют о том, что в спектр профессионально важных качеств педагога входят эмпатийность, рефлексивность, креативность, толерантность к неопределённости, коммуникативная компетентность и мотивационная направленность на развитие учащихся. Обратимся, однако, к фактам. Как показано в работах Е.А. Беляевой [1, С. 153], использование ролевых игр на уроках истории оказывается действительно эффективным средством формирования познавательного интереса, но эта эффективность напрямую зависит от способности учителя к эмпатическому пониманию мотивов поведения школьников и к творческой адаптации игровых сценариев под реальные образовательные потребности класса.

Парадоксально, но факт: многие педагоги, обладающие глубокими предметными знаниями и владеющие техническими приёмами активизации обучения, демонстрируют низкие результаты именно потому, что им недостаёт указанных личностных качеств. Дело осложняется ещё и тем, что в традиционной системе подготовки учителей эти черты рассматривались как врождённые или приобретаемые путём неформального жизненного опыта, что исключало их из сферы целенаправленной педагогической работы.

Обратимся к содержанию каждой из названных черт с позиций психологического анализа. Эмпатийность – это способность понимать и разделять эмоциональные состояния другого человека, что, как правило, сопряжено с развитой социальной перцепцией и интуицией. В педагогическом контексте эмпатия проявляется в чувствительности учителя к психическому состоянию ученика, его затруднениям, индивидуальным особенностям. Как отмечает в своём исследовании М.В. Короткова [2, С. 3], интерактивные методы обучения функционируют эффективно только в том случае, если преподаватель способен диагностировать уровень включённости каждого обучающегося в учебную деятельность и оперативно корректировать педагогические воздействия.

Рефлексивность педагога предполагает его способность к осознанному анализу собственных действий, их оснований и последствий. Из этого следует, что рефлексивный учитель постоянно подвергает сомнению привычные методические приёмы, ищет способы их совершенствования, открыт к критике и готов к переосмыслению своей профессиональной позиции. На самом деле ситуация здесь сложнее, нежели может показаться. Рефлексивность в педагогическом контексте не означает бесконечного сомнения или неуверенности в своих решениях; напротив, это конструктивный процесс, при котором педагог соединяет глубокое профессиональное самопознание с уверенной реализацией продуманных действий.

Креативность, или творческое начало в педагогической деятельности, выражается в способности генерировать нестандартные подходы к решению педагогических задач, конструировать новые формы взаимодействия с обучающимися, адаптировать проверенные методы к изменяющимся условиям. Согласно исследованиям Е.В. Кузнецовой [3, С. 156], применение игровых технологий в образовательном процессе требует от педагога высокого уровня творческого потенциала, так как именно креативность позволяет ему трансформировать игровые элементы таким образом, чтобы они служили достижению конкретных образовательных целей, а не становились самоцелью.

Толерантность к неопределённости – это психологическое качество, связанное с готовностью человека действовать в условиях неполной информации, противоречивых данных или непредсказуемых ситуаций. В современном образовательном контексте, где невозможно заранее предвидеть все возможные реакции и потребности учащихся, особенно при использовании интерактивных методов, данное качество приобретает исключительное значение. Учитель, обладающий низкой толерантностью к неопределённости, склонен возвращаться к жёстким, предсказуемым, директивным методам управления классом, что нивелирует потенциал развивающих технологий.

Коммуникативная компетентность педагога включает не только сумму знаний о принципах эффективного общения, но и практические умения: слушание, вербализацию, невербальную коммуникацию, управление конфликтами. Сюда входит умение слышать учащихся, то есть не просто воспринимать их высказывания, но понимать их подлинное содержание, нередко скрытое за поверхностными формулировками. Здесь уместно остановиться подробнее. Е.С. Манданова [4, С. 256] в своём анализе активных методов обучения подчёркивает, что развитие познавательной активности учащихся невозможно

без создания открытой коммуникативной среды, в которой каждый обучающийся чувствует себя услышанным и уважаемым.

Мотивационная направленность на развитие учащихся – это глубокая ориентация педагога на благополучие, прогресс и становление личности ученика как основную цель своей профессиональной деятельности. В отличие от педагогов, мотивированных исключительно на контроль, передачу информации или собственный профессиональный рост, учителя с выраженной направленностью на развитие обучающихся создают образовательную среду, которая объективно способствует раскрытию потенциала каждого ученика.

Теперь обратимся к анализу того, как указанные профессионально важные черты педагога соотносятся с основными методическими подходами к организации обучения. А.С. Овчинникова [5, С. 134] в своём исследовании проблемного обучения показала, что эффективность этого метода прямо коррелирует с наличием у педагога рефлексивности и толерантности к неопределённости. Проблемное обучение предполагает, что учитель намеренно создаёт для учащихся познавательные затруднения, которые те должны самостоятельно преодолеть. Педагог, не обладающий достаточной рефлексивностью, может воспринять попытку ученика найти альтернативное решение как нарушение дисциплины или как собственную методическую ошибку и поспешить вмешаться. Рефлексивный же учитель видит в таких моментах ценный материал для анализа и коррекции собственной работы.

Игровые технологии, которые становятся всё более популярными в современной школе, требуют от педагога иного набора качеств, нежели традиционное урочное преподавание. Как указано в работе Н.А. Савиновой [6, С. 245], игра как средство обучения эффективна только тогда, когда педагог способен выступать в роли модератора, а не авторитарного контролёра. Это требует высокого уровня креативности – для придумывания и адаптации игровых сценариев, эмпатийности – для понимания мотивов участников игры, и коммуникативной компетентности – для управления групповым взаимодействием.

Возникает вопрос о степени универсальности профессионально важных черт педагога. Верно ли, что одного набора качеств достаточно для успешной деятельности учителя истории, учителя физики и учителя начальных классов? Здесь следует различать инвариантные черты, необходимые для любого педагога, и вариативные, зависящие от специфики преподаваемого предмета и возраста учащихся. К инвариантным можно отнести эмпатийность, коммуникативную компетентность и мотивационную направленность на развитие учащихся. Креативность, рефлексивность и толерантность к неопределённости, хотя и значимы для всех педагогов, могут проявляться в различных формах и достигать разных уровней развития в зависимости от контекста деятельности.

Г.И. Щукина [7, С. 58-64] в контексте исторического образования подчеркивает, что активизация познавательной деятельности учащихся требует от учителя истории особого внимания к развитию у обучающихся критического мышления. Это, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к рефлексивности педагога – его способности помочь ученикам осознать и пересмотреть привычные, иногда стереотипные представления об исторических событиях и процессах.

Отметим, что в зарубежной психологии, особенно в работах, проводившихся в рамках гуманистического подхода, акцент часто делается на так называемых «мягких» компетенциях педагога – его аутентичности, конгруэнтности, безусловном положительном отношении к учащимся. Аутентичность педагога означает его подлинность, отсутствие масок и ролевых игр в процессе педагогического взаимодействия. Конгруэнтность предполагает согласованность между вербальными и невербальными сигналами, между словами и действиями учителя. Безусловное положительное отношение – это не означает принятие всех поступков ученика, но признание его ценности как личности независимо от его текущих успехов или поведения.

Попытки систематизировать и ранжировать профессионально важные черты педагога часто приводят к превращению этих черт в некие внешние атрибуты, которые учитель должен демонстрировать, тогда как подлинная задача состояла бы в их органическом развитии как внутреннего содержания личности. Здесь возникает риск профессиональной деформации, когда педагог начинает «играть» эмпатию или креативность, вместо того чтобы действительно ими обладать и воплощать на практике.

Как показывают исследования, проведённые в отечественной педагогической науке, развитие профессионально важных черт должно быть встроено в саму систему подготовки учителей. Это предполагает не просто прослушивание лекций о значимости эмпатии или творчества, но участие будущих педагогов в специально сконструированных тренинговых программах, групповых проектах, рефлексивных семинарах, в ходе которых они получают возможность пережить, осознать и развить эти качества.

Особое значение имеет понимание того, что профессионально важные черты педагога не являются статичными образованиями. Они динамичны, развиваются и трансформируются на протяжении всей профессиональной карьеры. Молодой учитель, только начинающий свою деятельность, может обладать высокой степенью креативности и толерантности к неопределённости, но испытывать затруднения с рефлексией. Опытный педагог, проработавший двадцать лет в школе, может утратить креативность, но зато приобрести глубокую рефлексивность. Кроме того, смена образовательных парадигм, введение новых стандартов и методик могут актуализировать потребность в развитии ранее менее значимых качеств.

Вот почему система повышения квалификации педагогических работников должна быть ориентирована не только на обновление предметных знаний и знакомство с инновационными методиками, но и на развитие, поддержание и актуализацию профессионально важных личностных качеств. Это может быть реализовано посредством различных форм: супервизионные группы, рефлексивные сообщества практиков, коучинг, психолого-педагогические тренинги, направленные на развитие эмпатии, креативности, рефлексивности. Накопленный в отечественной психологии опыт работы с личностью может быть эффективно адаптирован для этих целей.

В контексте современных вызовов, связанных с инклюзией, цифровизацией образования и необходимостью работы с обучающимися, имеющими различные образовательные потребности, профессионально важные черты педагога приобретают новые грани и сложность. Требуется в дополнение к упомянутым качествам развивать у педагогов культурную компетентность, понимание нейропсихологических основ учения, готовность к сотрудничеству с семьями обучающихся и специалистами различных профилей.

Следует, однако, признать, что не все личностные качества педагога поддаются целенаправленному развитию в одинаковой степени. Если креативность и коммуникативную компетентность можно развивать посредством тренинговых программ и практического опыта, то эмпатийность имеет более глубокие корни в психической организации человека и нередко связана с его ранним жизненным опытом. Это не означает, что эмпатию невозможно развивать – её можно совершенствовать и рефинировать, – но процесс этот требует более длительного времени и большей глубины психологической работы.

Выводы. Проведённый анализ позволяет заключить, что профессионально важные черты современного педагога представляют собой интегральное образование, в которое входят эмпатийность, рефлексивность, креативность,

толерантность к неопределённости, коммуникативная компетентность и мотивационная направленность на развитие учащихся. Эти качества не являются врождёнными и неизменяемыми; они поддаются развитию, совершенствованию и адаптации к меняющимся условиям образовательной практики. Кроме того, указанные черты не одинаково значимы во все периоды профессиональной карьеры педагога; их актуальность варьируется в зависимости от этапа профессионального развития, специфики преподаваемого предмета и контингента обучающихся.

Эффективность применения современных методических подходов – интерактивных методов, игровых технологий, проблемного обучения – прямо зависит от уровня развития профессионально важных черт. Педагог, обладающий только технической осведомленностью об этих методиках, но не имеющий соответствующих личностных качеств, не сможет реализовать их потенциал. Напротив, учитель, обладающий развитыми рефлексивностью, эмпатией и креативностью, может эффективно применять эти методы даже в условиях недостатка формальной подготовки.

Одновременно с этим следует подчеркнуть, что развитие профессионально важных черт педагога требует системной, долгосрочной работы, начиная со студенческой скамьи и продолжаясь на протяжении всей профессиональной карьеры. Традиционная модель педагогического образования, ориентированная преимущественно на передачу знаний о методике преподавания, недостаточна для формирования необходимого набора личностных качеств. Требуется переориентация содержания и процесса подготовки учителей в сторону большей интеграции психолого-педагогической работы с личностью студента.

Существенно отметить также, что в контексте зарубежных психологических подходов, в особенности гуманистической психологии, выявлены механизмы, позволяющие более точно диагностировать и развивать эти качества. Такие концепции, как аутентичность, конгруэнтность и безусловное положительное отношение к учащимся, предоставляют педагогам ориентиры для саморазвития. Профессионально важные черты педагога следует рассматривать не как внешние компетенции, которые нужно приобрести и продемонстрировать, а как органические характеристики его личности, которые интегрируют его профессиональное и личное развитие.

Литература:

1. Беляева, Е.А. Ролевая игра как способ формирования познавательного интереса учащихся на уроках истории / Е.А. Беляева // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14, № 2. – С. 153-160
2. Короткова, М.В. Интерактивные методы обучения на уроках истории: теория и практика / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 5. – С. 3-9
3. Кузнецова, Е.В. Формирование познавательного интереса к истории у школьников посредством игровых технологий / Е.В. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 156-158
4. Манданова, Е.С. Использование активных методов обучения на уроках истории как средство развития познавательной активности учащихся / Е.С. Манданова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-1. – С. 256-263
5. Овчинникова, А.С. Проблемное обучение как метод формирования мотивации к изучению истории у старшеклассников / А.С. Овчинникова // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 134-142.
6. Савинова, Н.А. Игровые технологии как средство повышения мотивации к изучению истории в школе / Н.А. Савинова // Образование и право. – 2023. – № 8. – С. 245-250
7. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: современные подходы в историческом образовании / Г.И. Щукина // Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 58-64

Педагогика

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)

ВОСПИТАНИЕ СОЛИДАРНОСТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье авторами представлено концептуальное обоснование цифровой педагогики солидарности как направления воспитательной работы в современных условиях. Основной акцент в исследовании сделан на анализе потенциала цифровых инструментов и гибридных моделей обучения. Авторами вводится определение цифровой педагогики солидарности через систему принципов, методов и технологий. Ключевыми принципами названы инклюзивность, интерактивность, эмпатическое погружение, рефлексивность и этичное отношение к данным ИИ. В работе представлены конкретные методики формирования компетенций взаимопомощи и ответственного гражданства. Показаны возможности интеграции солидарных установок в учебные дисциплины через виртуальные реконструкции и интерактивные задания. На примере российских платформ продемонстрировано создание симуляций этических дилемм, включая кибербуллинг и распределение ресурсов. Авторами описаны начальный, базовый и продвинутый уровни сформированности ответственного гражданства. Предложена система оценки компетенций с выделением когнитивных, мотивационно-ценностных и деятельностных показателей. Цифровая педагогика солидарности рассматривается авторами как стратегическое направление модернизации воспитательного процесса в эпоху цифровизации.

Ключевые слова: цифровая педагогика, солидарность, ответственное гражданство, цифровые инструменты, интерактивные задания, оценка эффективности.

Annotation. The article presents a conceptual substantiation of digital pedagogy of solidarity as a direction of educational work in modern conditions. The main focus of the research is on analyzing the potential of digital tools and hybrid learning models. The authors introduce a definition of digital pedagogy of solidarity through a system of principles, methods, and technologies. The key principles include inclusivity, interactivity, empathic immersion, reflexivity, and an ethical attitude towards AI data. The work presents specific methods for developing competencies of mutual assistance and responsible citizenship. The possibilities of integrating solidarity attitudes into academic disciplines through virtual reconstructions and interactive tasks are demonstrated. Using Russian platforms as an example, the creation of simulations of ethical dilemmas, including cyberbullying and resource distribution, is demonstrated. The authors describe the initial, basic, and advanced levels of responsible citizenship formation. A system for

assessing competencies is proposed, highlighting cognitive, motivational-value, and behavioral indicators. Digital pedagogy of solidarity is considered by the authors as a strategic direction for modernizing the educational process in the era of digitalization.
Key words: digital pedagogy, solidarity, responsible citizenship, digital tools, interactive assignments, effectiveness assessment.

Введение. Современное общество сталкивается с трудностями, которые требуют иного уровня социальной сплочённости и взаимопомощи. Глобальные кризисы, информационная поляризация и изменения на рынке труда создают запрос на обязательное формирование у подрастающего поколения не только профессиональных навыков, но и устойчивых установок на солидарность. Цифровизация и внедрение гибридных моделей образования (сочетающих очные и дистанционные формы) открывают возможности для пересмотра традиционных подходов к воспитанию. Образовательные учреждения обязаны не просто приспосабливаться к цифровой среде, но и использовать её для целенаправленного развития у учащихся способности к взаимопомощи, эмпатии и ответственного гражданского поведения.

Изложение основного материала статьи. Актуальность настоящего исследования определяется тремя факторами. Первый фактор связан с тем, что проблемы современности, такие как климатические изменения, социальные конфликты выявляют потребность в развитии солидарности как на глобальном, так и на локальном уровне. Как отмечает М.А. Малькова [1], способность к взаимопомощи, сотрудничеству и эмпатии перестаёт быть желательным качеством и становится критической компетенцией, от которой зависят выживание и прогресс человечества.

Второй фактор – цифровая трансформация образования. Гибридные форматы, при которых часть работы выполняется очно, а часть дистанционно, меняют привычные условия педагогического взаимодействия. Традиционные методы воспитания солидарности, взаимопомощи и эмпатии всегда строились на непосредственном контакте. Когда значительная доля общения переносится в виртуальную среду, эти методы теряют эффективность.

Третий фактор, напротив, открывает новые возможности. Виртуальные экскурсии, симуляции, коллективные онлайн-проекты способны создавать интерактивную образовательную среду. При определённых условиях такая среда позволяет целенаправленно формировать у школьников установки на солидарность.

Однако методическая сторона вопроса разработана слабо. Как использовать цифровые инструменты именно для воспитания, а не только для обучения – на этот вопрос сегодня нет ни внятных ответов, ни проверенных практик. Разрыв между потенциальными возможностями технологий и их реальным применением в школе остаётся значительным. Таким образом, исследование того, как образовательные учреждения могут использовать цифровые инструменты для целенаправленного воспитания солидарности, эмпатии и социальной ответственности, является своевременным и практически значимым.

Цифровая педагогика солидарности определяется как система педагогических принципов, методов и технологий, направленных на формирование у обучающихся ценностных ориентаций, компетенций взаимопомощи, эмпатии и ответственного гражданства посредством интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс, в том числе в условиях гибридного обучения. Её ключевые принципы включают инклюзивность, обеспечивающую равный доступ к цифровым ресурсам; интерактивность, создающую условия для активного взаимодействия; эмпатическое погружение, формирующее способность к сопереживанию через симуляции; рефлексивность, побуждающую к критическому осмыслению поведения; проектно-ориентированный подход, вовлекающий в совместную деятельность; и, наконец, этический подход к данным и ИИ, обучающий ответственному использованию технологий.

Для эффективного формирования компетенций взаимопомощи и ответственного гражданства в цифровой среде необходимо разрабатывать инновационные методики, интегрируя их в учебные программы и создавая целенаправленные интерактивные задания.

Методики цифровой педагогики солидарности должны основываться на сочетании теоретического осмысления и практического применения, активно используя потенциал гибридного формата. Так, методика кейс-стади может быть дополнена виртуальными симуляциями, где обучающиеся погружаются в ситуации, требующие принятия морального или социального выбора, например, при распределении виртуальных ресурсов в «Городе в чрезвычайной ситуации». Система при этом отслеживает последствия их выбора, демонстрируя влияние солидарного или эгоистичного поведения на благополучие виртуального сообщества. Другим подходом является методика «Цифровые послы солидарности», когда обучающиеся создают и распространяют в цифровой среде социально значимый контент, направленный на продвижение идей взаимопомощи и толерантности. Также перспективна методика фасилитации онлайн-дискуссий с помощью ИИ-ассистентов, где интеллектуальные агенты могут предлагать дополнительные источники информации или выявлять предвзятость в аргументации, стимулируя глубокое и осознанное взаимодействие.

Компетенции солидарности и ответственного гражданства должны быть интегрированы не только в специализированные курсы по этике, но и в другие дисциплины. На уроках русского языка и литературы анализ произведений с темами морального выбора может быть дополнен интерактивными заданиями по созданию цифровых «дневников эмпатии». В рамках истории изучение событий через призму коллективных действий может быть усилено виртуальными реконструкциями. Каждая учебная дисциплина предлагает свои формы реализации данного подхода. В курсах географии и биологии организуются совместные онлайн-проекты экологической направленности. На уроках информатики и технологии учащиеся разрабатывают простые программные продукты для решения конкретных социальных задач, что формирует у них понимание социальной ответственности создателя цифрового контента.

Функционал образовательных платформ, получивших распространение в российской школе, а именно «Московской электронной школы» и «Российской электронной школы», даёт возможность создавать интерактивные симуляции этических дилемм. В рамках урока обществознания или внеурочного занятия может быть реализован сценарий, моделирующий ситуацию кибербуллинга в школьном чате. Участнику предлагается несколько вариантов поведения; каждый из них влечёт определённые последствия, представленные в текстовой или визуальной форме. Анализ последствий производится с помощью ИИ-ассистента, который выстраивает дальнейший диалог в зависимости от выбора пользователя. Такая организация работы побуждает обучающегося к рефлексии по поводу собственного морального выбора и его влияния на благополучие окружающих.

Подобные учебные кейсы могут затрагивать проблематику академической нечестности, распределения общих ресурсов в проектной деятельности, а также способы реагирования на распространение дезинформации. Таким образом формируются принципы ответственного цифрового гражданства.

Системы управления обучением (LMS), применяемые в российских вузах (в частности, Moodle и «1С:Университет Проф»), предоставляют широкие возможности для коллаборативной работы. В рамках симуляции «Общественный проект», интегрированной в дисциплины социологического или управленческого профиля, обучающиеся работают в виртуальных командах и совместно решают актуальные городские проблемы. Для планирования и разработки используются онлайн-доски (например, Miro), совместные редакторы документов (Яндекс.Документы) и инструменты для видеоконференций. ИИ-ассистент, имитирующий «внешний мир», предоставляет обучающимся статистические данные, бюджетные

ограничения и виртуальные опросы жителей. Все это создаёт реалистичные препятствия, которые участники должны преодолеть ради достижения результата.

Такой подход способствует солидарному поиску компромиссов, эффективному распределению ролей и преодолению разногласий, развивая навыки командной работы и социальной ответственности.

Во внеурочной деятельности в российских образовательных учреждениях может быть реализован проект «Виртуальный волонтерский дневник» в формате блога на школьном сайте, специализированной платформы или закрытой группы в социальной сети. Обучающиеся, участвующие в реальных или онлайн-волонтерских акциях, фиксируют свои действия, впечатления и рефлексии. Публикация мультимедийного контента и текстовых заметок о пережитом опыте, трудностях и их преодолении, с последующим комментированием со стороны сверстников и педагогов, формирует чувство сопричастности, развивает эмпатию и способствует рефлексии над собственным вкладом в общее дело. Российские платформы, такие как «Добро.РФ», могут выступать в качестве интеграционной среды для подобной активности.

Инициативы по вовлечению граждан в местное самоуправление, включая «Активный гражданин» (Москва) и общероссийскую платформу «Добро.РФ», могут быть адаптированы для образовательных целей. Задание по созданию «Карты добрых дел» интегрируется в курсы регионального краеведения или обществознания. Обучающиеся исследуют социально значимые инициативы в своем регионе, собирают информацию об их целях и результатах, а затем наносят эти данные на интерактивную онлайн-карту (на базе Google Maps или специализированных ГИС-сервисов). Каждая точка содержит краткое описание проекта, в том числе соображения обучающихся о перспективах дальнейшего развития проекта. Подобное задание развивает исследовательские компетенции и одновременно повышает осведомлённость о локальной солидарности, потому как демонстрирует реальные примеры взаимопомощи и потенциал личного участия в развитии сообщества.

Формирование компетенций ответственного гражданства предполагает последовательное прохождение нескольких этапов. На начальном этапе речь идёт о крайне низкой степени сформированности всех трёх составляющих: когнитивной, ценностной и поведенческой. Знания обучающегося о собственных правах и обязанностях отрывочны, а представления об устройстве общества поверхностны; соответственно, круг социальных проблем, которые он способен осознать, крайне узок. Отсутствие критического отношения к цифровой информации делает его лёгкой мишенью для дезинформации. Ценностная сфера также демонстрирует крайне низкий уровень сформированности: приверженность гражданской активности отсутствует, а декларируемая толерантность не подкрепляется внутренними убеждениями. Из этого закономерно вытекает поведенческая пассивность – нежелание или неспособность отстаивать свою позицию, ситуативное соблюдение этических норм в сети, фактическое неучастие в общественной жизни.

Базовый уровень качественно отличается от начального. Знания становятся более системными: обучающийся уже ориентируется в основных правах и обязанностях, имеет общее представление об устройстве общества и способен назвать некоторые актуальные проблемы. Медиаграмотность достигает того порога, за которым становится возможным распознавание очевидной дезинформации. В ценностной сфере происходят позитивные сдвиги – возникает признание важности гражданской активности, появляются зачатки патриотизма и уважения к другим культурам. Однако эти установки ещё не обрели устойчивости, они слабеют без внешнего подкрепления, а ответственность за действия требует контроля со стороны взрослых. Поведенчески это выражается в участии в инициативах, организованных учителями, в дискуссиях при поддержке, в соблюдении сетевых норм скорее по инерции, чем осознанно.

Продвинутый уровень сформированности ответственного гражданства характеризуется глубоким и системным пониманием функционирования общества, своих прав и обязанностей, а также широкой осведомленностью о глобальных и локальных социальных проблемах. Обучающийся обладает высокой медиаграмотностью, способен к критическому анализу любой информации и выявлению сложных манипуляций. В ценностном плане он демонстрирует устойчивую приверженность гражданским ценностям, глубокое уважение к культурно-историческому наследию и высокую степень толерантности. Его действия мотивированы внутренним убеждением в необходимости вносить вклад в общее благо. Поведенчески это проявляется в инициативном и активном участии в общественно значимых проектах, способности быть лидером в гражданских инициативах, конструктивной и аргументированной позиции в онлайн-дискуссиях, а также в примерном соблюдении и продвижении принципов киберэтики, активно противодействуя дезинформации и агрессии в цифровом пространстве.

Оценка сформированности компетенций взаимопомощи и ответственного гражданства в образовательных учреждениях – это комплексный процесс, требующий использования разнообразных критериев и показателей, отражающих как внутренние установки личности, так и внешние поведенческие проявления (Таблица 1).

Для оценки указанных компетенций нужен систематический подход, охватывающий весь период обучения. Такой подход включает три группы методов. Во-первых, это психодиагностические методики: опросники и тесты, а также адаптивное тестирование с использованием ИИ для выявления уровня эмпатии и гражданских установок. Во-вторых, это наблюдение за поведением обучающихся в реальных и смоделированных ситуациях. В-третьих, это оценка продуктов деятельности, а именно результатов проектных работ и созданного контента (блоги, видеоролики), которая даёт наглядные доказательства сформированности компетенций. Кроме того, перечисленные методы дополняются самооценкой и взаимооценкой, развивающими рефлексию, а также портфолио, служащим сбором доказательств достижений на протяжении всего обучения.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности компетенций взаимопомощи и ответственного гражданства

Критерий оценки	Показатели сформированности	Примеры цифровых инструментов/активностей для оценки
Компетенция – Взаимопомощь		
1. Когнитивный	– Знание принципов просоциального поведения, альтруизма, сотрудничества; – Понимание этических аспектов помощи (справедливость, конфиденциальность); – Осознание роли эмпатии.	– Результаты виртуальных этических кейсов (анализ обоснованности решений); – Тесты, опросники на знание теоретических основ.
2. Мотивационно-ценностный	– Проявление эмпатии (способность сопереживать, понимать эмоции других); – Мотивация к сотрудничеству в команде; – Осознание личной ответственности за оказание помощи.	– Опросники диагностики уровня эмпатии (например, В.В. Бойко); – Анализ активности в командных онлайн-проектах (инициатива, вовлеченность); – Рефлексивные эссе после прохождения кейсов.
3. Деятельностный	– Активное и продуктивное участие в совместных онлайн-проектах; – Проявление просоциального поведения (инициатива помощи, участие в волонтерских акциях); – Эффективность коммуникации в командной работе.	– Оценка вклада в симуляции «Общественный проект»; – Анализ содержания «Виртуального волонтерского дневника»; – Наблюдение за поведением в онлайн-дискуссиях и совместной работе.
Компетенция – Ответственное гражданство		
1. Когнитивный	– Знание гражданских прав и обязанностей; – Понимание структуры общества и роли институтов; – Осведомленность об актуальных социальных проблемах; – Медиаграмотность (критическая оценка информации, выявление фейков).	– Тесты на знание основ права и обществознания; – Анализ способности выявлять дезинформацию (виртуальные кейсы по медиаграмотности); – Исследовательские проекты для «Карты добрых дел».
2. Мотивационно-ценностный	– Ценность гражданской активности и участия в жизни общества; – Патриотизм и уважение к культурно-историческому наследию; – Принятие ответственности за свои действия; – Толерантность и уважение к разнообразию.	– Опросники на гражданские установки и ценности; – Рефлексивные задания после виртуальных экскурсий по историческим местам; – Самооценка и взаимооценка участия в гражданских инициативах.
3. Деятельностный	– Участие в общественно значимых проектах и гражданских инициативах (например, через платформы типа «Активный гражданин»); – Конструктивная позиция в онлайн-дискуссиях по социальным вопросам; – Проявление инициативы в решении социальных проблем; – Соблюдение этических норм поведения в цифровой среде.	– Оценка вклада в проекты на платформах «Активный гражданин» / «Добро.РФ»; – Анализ поведения и аргументации в онлайн-форумах и чатах; – Анализ продуктов деятельности (созданный контент, предложения); – Портфолио достижений.

Выводы. Таким образом, применение указанных критериев и показателей позволяет системно формировать у обучающихся компетенции взаимопомощи и ответственного гражданства, которые необходимы для развития гармоничного и солидарного общества.

Литература:

1. Малькова, М.А. Солидарность как ценностно-нравственная основа современного общества / М.А. Малькова // Роль личности в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения: материалы VII Международной научно-образовательной конференции (Москва, 18 ноября 2021 года). – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 37-43

УДК 378.1
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)

ПЛАГИАТ И ПРЕДВЗЯТОСТЬ АЛГОРИТМОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена этическим проблемам внедрения ИИ в российское высшее образование. Основное внимание уделено двум актуальным вопросам: ИИ-плагиату и алгоритмической предвзятости. Авторы отмечают, что отсутствие чётких норм и правовой базы создаёт «серые зоны» для злоупотреблений в этой сфере. В статье предпринята попытка обосновать необходимость комплексного анализа этических аспектов применения ИИ с учётом отечественной специфики. Предложен дизайн смешанного исследования: опросы, эксперименты с детекторами ИИ-текста, интервью с экспертами, фокус-группы и анализ нормативных документов. Отдельно рассматривается вопрос алгоритмической предвзятости в условиях региональной, культурной и языковой неоднородности России. В качестве ожидаемых результатов выступают масштабы ИИ-плагиата в российских вузах, реальная эффективность систем обнаружения заимствований и систематизация источников предвзятости. Успех цифровой трансформации образования зависит не только от технологий, но и от способности системы разрешать этические дилеммы.
Ключевые слова: искусственный интеллект, этика ИИ, высшая школа, плагиат, академическая честность, алгоритмическая предвзятость.
Annotation. This article explores the ethical challenges associated with the integration of artificial intelligence (AI) into Russian higher education. It examines the increasing risk of AI-generated plagiarism, necessitating a re-evaluation of academic integrity. Particular attention is also given to potential algorithmic bias, which can undermine principles of fairness in education. The paper proposes a structure and methodology for conducting student scientific research in this highly relevant field. It describes how students can assess the effectiveness of AI-text detectors. Furthermore, the perceptions of plagiarism and bias by students and faculty are considered. Methods for identifying algorithmic bias in educational systems are suggested. The overarching goal is to develop practical recommendations for fostering an ethically responsible AI environment. This material aims to serve as a guide for future research in higher education, emphasizing the importance of critically understanding AI's role in the educational process.
Key words: artificial intelligence, AI ethics, higher education, plagiarism, academic integrity, algorithmic bias.

Введение. Современное российское высшее образование переживает этап активной цифровой трансформации. На этом фоне искусственный интеллект перестаёт быть просто техническим подспорьем – он всё увереннее входит в образовательный процесс на правах полноценного участника. Как отмечает С.С. Баженов [1], проблематика этического регулирования исследований ИИ остаётся недостаточно проработанной, особенно применительно к социальным сферам, включая образование. Речь идёт о самых разных системах: от адаптивных обучающих платформ до автоматизированных помощников преподавателя. В образовательной среде прочно укоренился тезис, что любые попытки внедрения ИТ-технологий направлены на то, чтобы сделать обучение продуктивнее, адаптировать его под возможности каждого студента и за счет этого снизить барьеры для тех, кому высшее образование труднодоступно в силу определенных обстоятельств. Но чем эффективнее становится обучение с ИИ, тем очевиднее: старые педагогические нормы здесь не работают [1]. Проблема не в технических ограничениях, а в перераспределении ответственности, в алгоритмической предвзятости и в подмене педагогического суждения расчётными моделями. Интеграция ИИ в учебные программы и федеральные проекты, в случае, когда она осуществляется без предварительной проработки указанных рисков, не может рассматриваться как полноценная модернизация образования.

Изложение основного материала статьи. В российском высшем образовании к числу этических проблем, требующих изучения, относятся два явления. Во-первых, плагиат, создаваемый с помощью искусственного интеллекта, во-вторых, алгоритмическая предвзятость, которая способна подорвать принципы справедливости и равного доступа к обучению.

Отсутствие унифицированной нормативно-правовой базы и четких этических норм как на государственном уровне, так и в образовательных организациях формирует так называемые «серые зоны», благоприятствующие развитию этих рисков.

В данной статье рассматривается возможность проведения комплексного анализа этических аспектов применения ИИ в российском высшем образовании, с фокусом на ИИ-плагиате и алгоритмической предвзятости. Задача такого исследования будет состоять не только в выявлении существующих практик и оценке их восприятия студентами и преподавателями, но и в разработке научно обоснованных рекомендаций для создания этически ответственной и эффективной образовательной среды.

Международное академическое сообщество широко дискутирует об этических аспектах ИИ в образовании, отмечая его значительный потенциал и сопутствующие риски, в том числе конфиденциальность данных, вопросы автономии и влияние на когнитивные способности обучающихся. В отличие от этого, в российском научном поле этические дискуссии об ИИ, хотя и активизируются, остаются на начальной стадии развития, особенно применительно к таким специфическим образовательным проблемам, как ИИ-плагиат и алгоритмическая предвзятость**.**

Появление генеративных моделей, таких как ChatGPT и Gemini, изменило само понятие академической честности. Традиционный плагиат предполагал дословное заимствование чужого текста. Теперь студент может получить уникальный по форме, но не самостоятельный по содержанию текст. Это заставляет пересмотреть и механизмы обнаружения заимствований, и само представление об авторстве.

В России эта проблема привлекла внимание исследователей и преподавателей вузов. Некоторые университеты пытаются регулировать использование ИИ в академических работах на локальном уровне, однако эти решения носят разрозненный характер. Данные, полученные П.В. Сысоевым [2], показывают неоднозначность студенческой позиции: будучи предоставлены сами себе, учащиеся зачастую не расценивают работу, выполненную генеративной моделью, как прямое нарушение академической этики. Следовательно, перед нами – новая область этических дилемм, не имеющая аналогов в доцифровую эпоху, требующая не запретов, а серьёзного профессионального осмысления. Существующие детекторы текста, сгенерированного искусственным интеллектом, показывают спорные результаты, и полагаться на них полностью пока нельзя. В связи с этим, предстоящее исследование будет сфокусировано на следующих ключевых аспектах:

эффективность современных российских систем обнаружения текстовых заимствований в выявлении текста, сгенерированного ИИ, и их реальные показатели точности. Оно будет направлено на изучение восприятия студентами текста, сгенерированного ИИ, с целью определить, считают ли они его плагиатом, а также мотивов, побуждающих их использовать ИИ для выполнения учебных заданий. В нашем исследовании мы предпримем попытку определить наиболее эффективные педагогические стратеги для предотвращения ИИ-плагиата и развития критического мышления студентов.

Генеративные модели ИИ способны к высококачественному парафразированию и рерайтингу. Это создаёт серьёзную проблему для традиционных систем проверки оригинальности текста. Упомянутые системы базируются на лексическом и синтаксическом совпадении, поэтому против искусно переформулированного контента они практически бессильны.

Современные ИИ-детекторы пытаются обойти это ограничение, для чего они используют семантический анализ и стилометрию, выявляя паттерны, характерные для машинной генерации: статистическое распределение лингвистических особенностей, метрики сложности предложений, аномалии в выборе лексики и нарушения когезии. Однако нейросетевые архитектуры и методы обфускации постоянно развиваются. Это делает задачу обнаружения ИИ-текста NP-трудной. Следовательно, чтобы алгоритмы детектирования сохраняли приемлемую точность и полноту, их необходимо непрерывно адаптировать и совершенствовать.

Для иллюстрации возможностей ИИ и трудностей для систем проверки оригинальности текста, рассмотрим следующую таблицу.

Таблица 1

Возможности искусственного интеллекта и методы их обнаружения системами проверки академической оригинальности

ИИ-инструмент / Возможность	**Описание возможностей ИИ**	**Особенности детектирования оригинальности**
Генерация текста (ChatGPT, Gemini)	Создает связный, грамматически корректный текст по заданным параметрам (тема, стиль, объем). Способен генерировать эссе, рефераты, ответы на вопросы.	Генерируемый текст уникален и не имеет прямых совпадений с существующими источниками. Традиционные детекторы плагиата, основанные на совпадениях, неэффективны. Необходимы специализированные ИИ-детекторы, но их точность и устойчивость к обфускации пока ограничены.
Перефразирование / Рерайтинг	Переписывает существующий текст, сохраняя смысл, но изменяя структуру предложений и словарный запас.	Высококачественное перефразирование может быть неотличимо от человеческого. Детекторы оригинальности могут не распознать «переработанный» плагиат, если он выполнен ИИ искусно.
Синтез информации / Обобщение	Анализирует несколько источников и создает обобщенный текст, содержащий ключевые идеи из всех источников.	Результат будет выглядеть как оригинальный анализ. Сложно доказать, что студент не провел собственное исследование. Требуется оценка процесса мышления и глубины понимания, а не только конечного продукта.
Написание кода / Программ	Генерирует программный код на основе словесного описания задачи.	Автоматически сгенерированный код часто не имеет прямых аналогов. Системы проверки оригинальности кода могут столкнуться с трудностями при определении авторства или заимствования.
Создание презентаций / Графики	Автоматически создает слайды, дизайн, диаграммы на основе введенных данных.	Оригинальность визуального контента ИИ пока сложно проверяется стандартными методами. Плагиат определяют не по визуальному сходству, а по тому, кому на самом деле принадлежит мысль.

Алгоритмическая предвзятость возникает тогда, когда ИИ-системы начинают систематически несправедливо относится к разным группам пользователей. В образовании она проявляется, например, в системах адаптивного обучения, автоматической проверке заданий, прокторинге или рекомендательных сервисах. Чаще всего такая предвзятость возникает из-за несбалансированных данных или данных, которые несут в себе старые социальные стереотипы, т.е. алгоритм просто учится на них и повторяет эти искажения. Влияет и архитектура самого алгоритма – даже когда данные выглядят объективными, она способна усиливать неравенство.

Российская образовательная система крайне неоднородна: школы и вузы довольно сильно различаются в зависимости от региона, уровня экономического развития, социальной среды и даже языковых традиций. В таком контексте алгоритмическая предвзятость становится не просто технической, а острой социальной проблемой. Возьмем в качестве примера ситуацию, пример, когда систему для автоматической проверки эссе обучали на текстах студентов из Москвы или Санкт-Петербурга. Столкнувшись с работами ученика из национальной республики, где в речи могут проявляться местные обороты или другой культурный фон, такая система с большой вероятностью даст искажённую, несправедливую оценку, что можно расценивать как прямую дискриминацию по региональному или культурному признаку. Подобный результат способен усилить неравенство в доступе к качественному образованию и, в конечном итоге, подорвать доверие к ИИ-системам. Требуется исследование проявлений предвзятости в образовательных ИИ-системах, используемых в России, а также анализ механизмов ее возникновения и существующих подходов к выявлению и смягчению.

Для достижения поставленных целей исследование предполагает реализацию с использованием смешанного метода, объединяющего количественные и качественные подходы.

На первом этапе количественной части исследования предусмотрены опросы студентов и преподавателей российских вузов. Мы планируем разработку стандартизированных онлайн-анкет для сбора данных о распространенности применения ИИ в учебном процессе, восприятии ИИ-плагиата, опыте взаимодействия с различными ИИ-системами и уровне осведомленности об алгоритмической предвзятости. Выборка будет формироваться с учетом географического и типологического разнообразия вузов (федеральные, региональные, специализированные), обеспечивая репрезентативность. Одновременно будет проведена экспериментальная оценка эффективности детекторов ИИ-текста. Для этого будет сформирована специальная библиотека текстов, включающая работы студентов, полностью генерированные ИИ, и тексты с частичным использованием ИИ. Эти тексты пройдут проверку через несколько распространенных в России систем обнаружения плагиата, в том числе заявляющих о детекции ИИ-контента. Будет проведен сравнительный анализ их точности, полноты и F1-меры для объективной оценки эффективности в российских условиях.

Качественная часть исследования будет включать глубинные интервью с экспертами. Предполагается проведение

полуструктурированных интервью с ведущими специалистами в области академической этики, методологами, разработчиками образовательных ИИ-систем из различных российских вузов. Цель – получение экспертного мнения о вызовах и возможностях ИИ, стратегиях борьбы с плагиатом, а также их понимании и опыте работы с алгоритмической предвзятостью. Дополнительно будут организованы фокус-группы со студентами для более глубокого обсуждения их опыта использования ИИ, представлений об академической честности и этических дилемм, с которыми они сталкиваются. Важным элементом качественной части станет анализ нормативных документов: мы изучим локальные акты российских вузов (кодексы чести, положения об академической этике, инструкции по использованию ИИ), а также проекты федеральных нормативных документов, касающихся регулирования ИИ в образовании, для выявления существующих подходов и пробелов.

Анализ количественных данных будет осуществляться с использованием дескриптивной статистики, корреляционного анализа и сравнительных тестов (t-критерий Стьюдента, ANOVA). Для экспериментальной части будут применяться метрики оценки классификации (accuracy, precision, recall, F1-score). Качественные данные будут обработаны методом тематического анализа интервью и фокус-групп для выявления ключевых тем, паттернов и уникальных инсайтов. Контент-анализ нормативных документов позволит систематизировать подходы к регулированию ИИ и выявить лучшие практики.

Предполагается, что данное исследование внесет значительный вклад в понимание этических аспектов использования ИИ в российском высшем образовании. В числе ожидаемых результатов:

1. Количественная оценка масштабов ИИ-плагиата в российских вузах и реальная эффективность отечественных инструментов его выявления.
2. Глубокое понимание восприятия академической честности в контексте ИИ среди российского студенчества и преподавательского состава, а также выявление мотивов и барьеров для ее соблюдения.
3. Систематизация потенциальных источников и проявлений алгоритмической предвзятости в образовательных ИИ-системах, применяемых в российской практике.
4. Разработка практических рекомендаций для преподавателей по адаптации дидактических стратегий, для студентов по ответственному использованию ИИ, и для администрации вузов по формированию этических политик и стандартов.
5. Вклад в развитие национальной дискуссии о регулировании ИИ в образовании и разработке этических кодексов, адаптированных к российской специфике и вызовам.

Научная новизна исследования заключается в его комплексном, мультиметодологическом подходе к малоизученным в российской академической среде проблемам ИИ-плагиата и алгоритмической предвзятости. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов для непосредственного совершенствования образовательных процессов, формирования устойчивой академической культуры и обеспечения принципов справедливости и равенства в условиях цифровой трансформации высшей школы.

Выводы. Внедрение искусственного интеллекта в высшее образование является объективным и необратимым процессом. Однако его успех будет определяться не только технологической продвинутостью, но и способностью образовательной системы к глубокой этической рефлексии и проактивному управлению возникающими рисками. Проблемы плагиата, генерируемого ИИ, и потенциальной алгоритмической предвзятости требуют не только незамедлительного, но и всестороннего научного изучения. Только через глубокое осмысление этических аспектов мы сможем построить будущее образования, где технологии служат человеку, а не наоборот.

Литература:

1. Баженов, С.С. Проблематика этического регулирования исследований искусственного интеллекта / С.С. Баженов; под общ. ред. В.Ю. Перова // Теоретическая и прикладная этика: традиции и перспективы – 2021. Этика как наука и профессия: материалы международной конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2021. – С. 205-206

2. Сысоев, П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 2. – С. 31-53

Педагогика

УДК 371

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

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Разрастающийся спрос на качественную подготовку педагогических кадров обострил проблему институционализации наставничества в вузовской среде. Проведённый анализ литературы выявил противоречие между традиционными моделями передачи опыта и инновационными вызовами цифровизации образования. Исследовано, как наставничество функционирует в качестве механизма профессионального становления студентов педагогических университетов, обеспечивая связь между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Установлено, что эффективность наставнических отношений зависит от структурированности программ, подготовленности наставников и включённости всех участников образовательного процесса. Выявлены типологические различия в организации наставничества, охватывающие как индивидуальные, так и групповые формы взаимодействия. Рассмотрены возможности применения цифровых технологий для оптимизации наставнических практик в условиях трансформирующегося высшего педагогического образования. Полученные данные свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к разработке системы наставничества, учитывающего региональные особенности, специфику педагогической специальности и современные требования к качеству подготовки учителей.

Ключевые слова: вузовское педагогическое образование, деятельностное сопровождение, механизм профессионального становления, молодой специалист, наставничество, непрерывное профессиональное развитие, система подготовки кадров.

Annotation. The growing demand for high-quality teacher training has exacerbated the problem of institutionalizing mentoring in the university environment. The analysis of the literature revealed a contradiction between traditional models of experience transfer and the innovative challenges of digitalization of education. The article examines how mentoring functions as a mechanism for the professional development of students at pedagogical universities, providing a link between theoretical knowledge and practical activities. It has been established that the effectiveness of mentoring relationships depends on the structuring of programs, the training of mentors and the involvement of all participants in the educational process. Typological differences in the organization of mentoring have been identified, covering both individual and group forms of interaction. The possibilities of using digital technologies to optimize mentoring practices in the context of transforming higher pedagogical education are considered. The data obtained indicate the need for an integrated approach to the development of a mentoring system that takes into account regional peculiarities, the specifics of the pedagogical specialty and modern requirements for the quality of teacher training.

Key words: university pedagogical education, activity support, mechanism of professional development, young specialist, mentoring, continuous professional development, personnel training system.

Введение. Высшее педагогическое образование переживает период существенных трансформаций, обусловленный изменением требований рынка труда, цифровизацией и модернизацией ФГОС. Центральное противоречие заключается в разрыве между университетской подготовкой и готовностью выпускников к реальной педагогической деятельности. Молодые учителя, выходя в школу, нередко испытывают острый «шок реальности», обнаруживая несоответствие между усвоенными в вузе знаниями и требованиями профессиональной практики.

В научной литературе долгое время эта проблема рассматривалась фрагментарно, без системного анализа наставничества как педагогического явления. В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина и И.С. Сергеев предложили интерпретировать наставничество как специальный инструмент, требующий методического обоснования [2]. Однако единого понимания наставничества так и не сложилось. С.И. Поздеева определяет его через деятельностное сопровождение, выделяя множественность форм и типов [7]. Между тем Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова и Т.Н. Сергеева показывают, что наставничество как региональный проект обретает конкретность только в контексте специфических условий образовательной организации [4].

Вероятно, требуется комплексное рассмотрение наставничества не как стихийного процесса, а как специально организуемой, методически оснащённой системы профессионального становления. Работы Г.В. Ахметжановой и А.В. Юрьева указывают на возрастающую роль цифровых технологий в организации наставничества [1], тогда как исследования О.Б. Даутовой и Е.Ю. Игнатьевой подчёркивают важность подготовки студентов к реализации наставничества в работе с одарёнными учащимися [3]. Однако системного анализа того, как наставничество внедряется в структуру педагогического университета, остаётся недостаточно.

Подготовка наставников среди студентов и преподавателей вуза – предпосылка для эффективного наставничества на уровне школы. Целью данной работы является анализ наставничества как ключевого фактора развития педагогического университета через выявление его сущностных характеристик, функций, типологии и механизмов интеграции в образовательный процесс вуза.

Изложение основного материала статьи. Наставничество часто обозначается как простая передача опыта от более компетентного лица к менее опытному. На самом деле это определение скрывает специфику. По-видимому, наставничество в контексте педагогического вуза следует понимать как «механизм профессионального становления студентов», то есть систематический, целенаправленный процесс, предполагающий не просто трансляцию информации, но формирование готовности к профессиональной деятельности [5, С. 156].

Готовность здесь многомерна: она включает знаниевый компонент, практические умения, ценностные ориентации, способность к рефлексии и саморазвитию. Может показаться, что опыт передавался стихийно с незапамятных времён. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживается необходимость методического осмысления этого процесса. Традиционное понимание наставничества, сводящееся к передаче «лучших практик» или советам старшего коллеги, оказывается недостаточным для подготовки учителя в условиях постоянного изменения образовательной среды.

Как показано в исследовании К.А. Колесниковой и М.А. Червонного, механизм профессионального становления студентов через наставничество включает несколько уровней: на первом уровне наставник моделирует профессиональную деятельность; на втором – студент получает практический опыт под руководством наставника; на третьем происходит рефлексия опыта и формирование собственного профессионального стиля [5, С. 157]. Это верно, но лишь отчасти, ибо реальный процесс оказывается более сложным: он не линеен, включает циклические возвращения, фазы затруднения и прорыва.

С.И. Поздеева различает модели наставничества: традиционную (индивидуальная передача опыта), опосредованную (через документацию, методические материалы) и сетевую формы [7, С. 112]. Индивидуальное наставничество обеспечивает персонализацию, но требует значительных временных затрат. Групповое наставничество оптимизирует использование опыта, однако рискует потерять индивидуальный подход. Оптимальная модель для педагогического университета предполагает комбинирование индивидуальных и групповых форм, при этом особое значение приобретает структурирование наставнической деятельности через программы и регламенты.

Преподаватель может быть выдающимся специалистом в своей дисциплине, но при этом обладать минимальными навыками в области педагогического сопровождения, коммуникации, конфликтологии. Исследования О.Б. Даутовой и Е.Ю. Игнатьевой показали, что студентов педагогического университета необходимо специально готовить к реализации наставничества в работе с одарёнными детьми [3, С. 151]. Этот вывод можно применить и на подготовку самих наставников: их компетентность должна быть предметом целенаправленного развития, а не стихийного приобретения.

Выделяются ключевые компоненты компетентности наставника: предметно-методическая компетентность (глубокое знание дисциплины и методики преподавания), психолого-педагогическая компетентность (понимание механизмов развития и мотивации), коммуникативная компетентность (умение устанавливать контакт и давать конструктивную критику), рефлексивная компетентность (способность анализировать собственный опыт). Профессионализм наставника – это не менее важная предпосылка успеха, чем мотивация и личностные качества наставляемого.

В.И. Блинов и его коллеги предложили называть наставничество «хорошо заточенным инструментом», подчёркивая, что эффективность прямо зависит от методического качества, ясности целей, точности подбора форм и методов [2, С. 8]. Инструмент требует начальной настройки, систематического обслуживания, компетентного обращения. «Незаточенный инструмент», пусть в благородных целях, может принести больше вреда, чем пользы.

Практическая реализация предполагает разработку нескольких документов: положение о наставничестве (определение целей, задач, категорий участников, форм и методов), программа подготовки наставников, система мониторинга эффективности, финансовое стимулирование наставнической деятельности. Работы Е.Ю. Илалтдиновой и соавторов свидетельствуют о том, что успешная реализация требует системной поддержки со стороны администрации вуза,

согласованности с образовательными программами и внешними партнёрами [4]. На практике часто наблюдается ситуация, когда наставничество функционирует вне связи с официальными структурами вуза. Результатом является неравномерность распределения наставнических функций и невозможность оценить её влияние на качество подготовки.

Студент педагогической специальности должен пройти путь от абстрактного усвоения теорий к конкретной практической деятельности в школе. По-видимому, наставничество выступает здесь в качестве мостика, посредством которого абстрактные знания преобразуются в конкретные профессиональные действия.

Интеграция наставничества в учебный процесс требует тщательного продумывания. Практические занятия, производственная практика, стажировки должны включать структурированное наставническое сопровождение. Требуется как внешне-вузовское (взаимодействие со школами), так и внутри-вузовское наставничество – взаимодействие студента с преподавателями, более опытными студентами, тьюторами. Примечательно, что в большинстве вузов такое наставничество остаётся неорганизованным, происходит в режиме стихийного взаимодействия. Систематизация должна обеспечить его доступность для всех участников.

Современное образовательное пространство всё более опосредуется цифровыми технологиями. Г.В. Ахметжанова и А.В. Юрьев исследовали, как цифровые инструменты трансформируют организацию наставничества [1, С. 11]. С одной стороны, технологии расширяют возможности: облегчают организацию асинхронного взаимодействия, позволяют создавать электронные портфолио для отслеживания прогресса, упрощают коммуникацию. С другой стороны, чрезмерное погружение в цифровые инструменты может привести к дистанцированию, потере личного контакта, столь важного для наставнических отношений. Эффективное использование требует методической подготовки как наставников, так и наставляемых.

Наставничество не обязательно протекает только в направлении «преподаватель – студент». Оно может быть горизонтальным, реализуемым между студентами одного курса или смежных курсов. Старшие студенты обладают не только знаниями, но и практическим опытом навигации в вузовской системе. Включение их в наставническую деятельность решает несколько задач: помогает младшим студентам адаптироваться, развивает лидерские качества старших студентов, укрепляет связность студенческого коллектива. Вероятно, такие формы взаимного наставничества особенно эффективны для развития критического мышления и преодоления затруднений, связанных с дефицитом уверенности.

За техническими вопросами организации наставничества скрывается более глубокая проблема – формирование профессиональной идентичности. Молодой специалист, выбравший педагогическую специальность, должен не только овладеть знаниями и умениями, но и сформировать образ себя как педагога, усвоить ценности профессии, обрести уверенность в выборе.

Наставник выступает здесь не просто в роли передатчика информации, но как образец профессиональной идентичности. Через наблюдение и совместную работу студент неявно усваивает, что значит быть хорошим учителем. Эта передача носит имплицитный характер, опосредуется личностным отношением и взаимопониманием. Исследования показывают, что профессиональная идентичность студентов педагогических вузов нередко остаётся размытой, что приводит к высокой текучести кадров. Целенаправленная работа над формированием идентичности через наставничество могла бы улучшить ситуацию.

Особое значение наставничество приобретает в работе с одарёнными студентами. О.Б. Даутова и Е.Ю. Игнатьева раскрыли, как подготовка студентов к реализации наставничества в работе с одарёнными детьми требует особых подходов [3]. Одарённые студенты имеют специфические потребности: ускоренное развитие, глубокое погружение в избранную область, контакт с выдающимися учёными, возможность проявить инициативу. Наставник выступает фасилитатором развития, помощником в выборе направления углубленного изучения, посредником в подключении к научным проектам. Развитие одарённых студентов имеет значение не только для самих студентов, но и для университета, определяя качество педагогического образования в будущем.

Проблема измеримости эффективности наставничества требует многоуровневого подхода. На уровне отдельной пары наставник-наставляемый можно отслеживать динамику профессиональных компетенций. На уровне группы студентов – сравнивать показатели успеваемости, качество выполнения практических работ, результаты стажировок. На уровне организации вуза – анализировать динамику трудоустройства выпускников, степень адаптации на рабочем месте, профессиональную удовлетворённость. Наряду с количественными показателями необходимы качественные данные: нарративные отзывы, результаты фокус-групп, кейс-анализ успешных и неудачных наставнических отношений. Без системного мониторинга невозможно судить о результативности.

При всей привлекательности идеи наставничества, реальная реализация встречает препятствия. Может показаться, что основное затруднение – в нехватке времени или ресурсов. Однако ситуация сложнее. Первое связано с культурно-организационным климатом вуза. В университетах, где укоренена традиция индивидуализма, внедрение наставничества может встретить сопротивление. Вызовом является психологическая готовность преподавателей взять на себя дополнительную ответственность, особенно если наставничество не получает официального признания и стимулирования.

Второе затруднение связано с методической неподготовленностью. Преподаватели получают указание стать наставниками, но без обучения, без ясного понимания того, что это значит. Третье – неопределённость целей и критериев эффективности. Если цели размыты, организовать наставничество адекватно невозможно. Четвёртое имеет системный характер: наставничество развивается вне связи с другими элементами образовательной системы – учебными программами, методологией, системой оценки. Результатом является эклектичность и неэффективность наставнических усилий.

Выводы. Из проведённого анализа следует, что наставничество в педагогическом университете представляет собой сложное, многоаспектное явление, выполняющее функции не только в передаче профессиональных знаний и умений, но и в формировании профессиональной идентичности, развитии научного потенциала вуза, укреплении внутривузовского сообщества. Прежде всего, необходимо признать, что наставничество – это не дополнительная опция, а центральный элемент педагогического образования, столь же важный, как учебные дисциплины или практики.

Далее, становится очевидным противоречие между стихийным состоянием наставничества в большинстве вузов и потребностью в его системной институционализации. Эффективное наставничество требует: разработки нормативной базы, программ подготовки наставников, механизмов мониторинга и оценки, признания наставнической деятельности в системе стимулирования труда преподавателей. Без этих элементов наставничество остаётся добровольным, эпизодическим, зависимым от личной инициативы, что приводит к неравномерности и низкой эффективности.

Кроме того, выявлены типы и модели наставничества – от традиционного индивидуального сопровождения до сетевых форм, от вертикального взаимодействия преподавателя и студента до горизонтального наставничества среди студентов. Каждая имеет свою логику и область применения. Задача администрации вуза – осознанно конструировать многообразную, гибкую систему наставничества, соответствующую потребностям различных групп студентов и преподавателей.

Одновременно становится ясно, что цифровые технологии, предоставляя новые инструменты, не решают принципиально проблемы наставничества – они опосредуют процессы, которые остаются в основе своей человеческими. Цифровизация – необходимое, но не достаточное условие развития. Подготовка наставников – это центральное звено в цепи

развития наставничества. Компетентность наставника определяет качество всей наставнической деятельности. Инвестиции в развитие наставников – это инвестиции в качество педагогического образования.

Наконец, работа с одарёнными студентами через наставничество открывает возможности для формирования кадрового потенциала самого университета. Развитие одарённых студентов должно превращаться в специально организуемое направление работы, а не быть побочным продуктом. Хотя реальный процесс внедрения наставничества встречает множество препятствий – культурных, методических, организационных – преодоление их является необходимым условием для трансформации педагогического образования.

Литература:

1. Ахметжанова, Г.В. Цифровые технологии в организации наставничества в образовательной организации / Г.В. Ахметжанова, А.В. Юрьев // Балканско научно обозрение. – 2021. – Т. 5, № 1 (11). – С. 9-12
2. Блинов, В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4-18
3. Даутова, О.Б. Подготовка студентов педагогического университета к реализации наставничества в работе с одаренными детьми / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева // Человек и образование. – 2022. – № 1 (70). – С. 148-156
4. Илалтдинова, Е.Ю. Наставничество как условие становления молодого педагога: региональный проект / Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова, Т.Н. Сергеева // Нижегородское образование. – 2020. – № 4. – С. 4-12
5. Колесникова, К.А. Наставничество как механизм профессионального становления студентов педагогического вуза / К.А. Колесникова, М.А. Червонный // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 5 (51). – С. 154-163
6. Ладилова, Н.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических работников: актуальные практики и подходы / Н.А. Ладилова, И.А. Мишина // Образовательная политика. – 2022. – № 3 (91). – С. 56-63
7. Поздеева, С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 4 (38). – С. 110-116

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 Андрейко Юлия Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИМИДЖЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. Исследование посвящено проблеме формирования и развития профессионального имиджа руководителя образовательной организации в современных условиях. Установлено, что имиджевая деятельность представляет собой интегративный компонент профессиональной компетентности административного персонала, включающий внешние и внутренние характеристики, способствующие эффективности управления. Проведённый анализ позволил выделить структурные компоненты имиджа руководителя: личностный, профессиональный, коммуникативный и организационный. Выявлено, что развитие имиджевой компетентности взаимосвязано с укреплением корпоративной культуры учреждения, социально-психологическим климатом коллектива и восприятием руководителя как внутренней, так и внешней аудиторией. Показано, что системное развитие имиджа директора школы предполагает целенаправленную работу над формированием профессиональных навыков, совершенствованием коммуникативных стратегий и развитием личностных качеств, необходимых для успешного взаимодействия со всеми категориями участников образовательных отношений.

Ключевые слова: имидж руководителя, имиджевая компетентность, корпоративная культура, коммуникативные стратегии, личностный имидж, образовательная организация, профессиональная деятельность.

Annotation. The research is devoted to the problem of formation and development of the professional image of the head of an educational organization in modern conditions. It is established that image activity is an integrative component of the professional competence of administrative staff, including external and internal characteristics that contribute to the effectiveness of management. The analysis made it possible to identify the structural components of the leader's image: personal, professional, communicative and organizational. It is revealed that the development of image competence is interconnected with the strengthening of the corporate culture of the institution, the socio-psychological climate of the team and the perception of the head of both internal and external audiences. It is shown that the systematic development of the school principal's image involves purposeful work on the formation of professional skills, improvement of communication strategies and development of personal qualities necessary for successful interaction with all categories of participants in educational relations.

Key words: executive image, image competence, corporate culture, communication strategies, personal image, educational organization, professional activity.

Введение. Трансформация системы образования в России, обусловленная изменениями нормативно-правовой базы и возрастающими требованиями к качеству управления образовательными организациями, актуализирует вопрос о роли руководителя как субъекта инновационных преобразований. Между тем между растущим объёмом исследований, посвящённых компетентностному подходу в управлении образованием, и недостаточной разработкой вопросов, касающихся имиджевой деятельности директора школы, обнаруживается определённое противоречие. На практике успешность управленческой деятельности зависит не только от профессиональных компетенций руководителя, но и от того, каким образом его воспринимают учителя, ученики, родители и общественность.

Как отмечает Е.В. Бондаренко, формирование имиджа современного руководителя образовательной организации выступает важным фактором эффективности управления [1, С. 45]. Однако степень разработанности проблемы остаётся неполной. Имеющиеся исследования, как правило, рассматривают либо отдельные компоненты имиджа руководителя, либо фокусируют внимание на технологиях его формирования без учёта взаимодействия с корпоративной культурой и социально-психологическим контекстом. В частности, работы Л.А. Ибрагимовой и Г.И. Калимуллиной [2, С. 112-118]

демонстрируют связь между имиджем руководителя и корпоративной культурой, вместе с тем вопрос о специфических характеристиках и критериях оценки имиджа остаётся открытым.

Анализ литературы свидетельствует о том, что в современной педагогической науке наблюдается постепенный переход от изучения отдельных компонентов управленческой деятельности к комплексному рассмотрению влияния личностных качеств и имиджевых характеристик руководителя на деятельность образовательной организации в целом. Недостаточное внимание уделяется систематизации знаний об имиджевой деятельности как особой области профессиональной компетентности директора, включающей как объективные характеристики, так и субъективные восприятия.

Данная статья посвящена анализу ключевых аспектов и характеристик имиджевой деятельности руководителя образовательного учреждения. Исследование базируется на предположении, что имидж директора образовательной организации представляет собой сложный, многомерный феномен, структурированный по компонентам и поддающийся целенаправленному формированию и развитию через систему управленческих и педагогических действий.

Изложение основного материала статьи. Понимание имиджа руководителя образовательного учреждения требует предварительного уточнения его сущности и функционального назначения в структуре управленческой деятельности. Имидж – это целостный образ, впечатление, которое складывается у окружающих о личности на основе всей совокупности её внешних проявлений и поведения. Применительно к руководителю образовательной организации данное понятие приобретает специфические черты. Не просто восприятие, но сознательно формируемый, управляемый образ, который отражает профессиональную компетентность, личностные качества и ценностные ориентации директора.

Е.Н. Казакова в своей работе, посвящённой технологиям формирования внешнего и внутреннего имиджа директора школы, предлагает различать две основные составляющие [3, С. 78-83]. Внешний имидж связан с внешним оформлением, стилем одежды, манерой поведения в публичных ситуациях. Внутренний имидж касается восприятия руководителя сотрудниками и воспитанниками. Такое разделение представляется методологически обоснованным, хотя предполагает взаимное влияние обеих составляющих. На практике внешний имидж часто служит первичным каналом информации, влияющим на формирование представлений об имидже внутреннем. Но это верно лишь отчасти, ибо подлинное уважение и доверие сотрудников формируются главным образом через общение, результативность управления, справедливость в принятии решений.

Попытаемся разобраться в структуре имиджа руководителя более детально. Проведённый анализ позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых играет самостоятельную роль в общей композиции профессионального образа.

Первый компонент – личностный имидж. Здесь речь идёт о восприятии руководителя как личности: его индивидуальные качества, темперамент, особенности характера, этические убеждения. По справедливому замечанию О.А. Чумаковой и Л.В. Цыбиной, личностный имидж руководителя в системе общего образования включает такие критерии оценки, как гуманность, справедливость, открытость к инновациям и готовность к саморазвитию [6, С. 23-31]. Эти характеристики, однако, не являются врождёнными; они развиваются и совершенствуются в процессе профессиональной деятельности и требуют постоянной рефлексии.

Второй компонент – профессиональный имидж, связанный с демонстрацией компетентности в области образования и управления. Это не просто наличие квалификации, но видимое проявление профессиональных знаний, умение разрешать сложные ситуации, принимать обоснованные решения. Руководитель, который публично демонстрирует незнание в области современной педагогики или затрудняется с ответами на вопросы, касающиеся нормативно-правовой базы, неизбежно теряет авторитет. Точно так же директор, предлагающий только формальные решения без учёта реальных условий учреждения, не формирует положительного профессионального имиджа.

Здесь уместно остановиться подробнее. Маслова О.Ю. и Токарева Е.М. определяют имиджевую компетентность как составляющую профессиональной деятельности руководителя школы, что предполагает не только наличие знаний, но и способность трансформировать эти знания в практические действия, адаптируя их к конкретной ситуации [4, С. 210-213]. Возникает затруднение: как разделить спонтанное, непосредственное проявление компетентности и её целенаправленное формирование как компоненты имиджа?

Третий компонент – коммуникативный имидж. Это то, как руководитель общается со своим окружением, какие стили коммуникации он применяет в различных ситуациях, насколько эффективны его речевые стратегии. Руководитель, обладающий высокой коммуникативной культурой, умеющий слушать и понимать других, выстраивающий диалог на основе взаимного уважения, создаёт вокруг себя атмосферу открытости и доверия. Дело осложняется тем, что коммуникативный стиль должен быть адаптивным: в общении с педагогами требуется один подход, с родителями – иной, с обучающимися – третий.

Четвёртый компонент – организационный имидж. Здесь имеется в виду восприятие руководителя как организатора, его способность создавать условия для эффективной работы коллектива, развивать инфраструктуру учреждения, обеспечивать его материально-техническую базу. Руководитель, при котором учреждение развивается, финансовые ресурсы распределяются справедливо и эффективно, помещения благоустраиваются, приобретается современное оборудование, неизбежно формирует позитивный образ организатора. Этот компонент часто остаётся в тени при обсуждении имиджа, однако его роль нельзя переоценить.

Необходимо подчеркнуть, что все четыре компонента находятся в диалектическом единстве. Один не может развиваться без других. Личностные качества руководителя без профессиональной компетентности остаются в значительной степени декларативными. Профессиональная компетентность без коммуникативной культуры не находит должного признания. Коммуникативные навыки без организационной эффективности теряют смысл. Таков принцип взаимной обусловленности компонентов имиджа.

Социально-психологические аспекты формирования имиджа руководителя заслуживают особого внимания. Н.Н. Савельева в своих исследованиях показывает, что имидж руководителя образовательной организации – это не результат простого восприятия его индивидуальных качеств; это сложный процесс интерпретации поведения, действий и высказываний директора в контексте социально-психологических норм коллектива [5, С. 150-158]. Один и тот же поступок руководителя может быть воспринят одной группой как проявление справедливости, а другой – как проявление строгости или даже несправедливости в зависимости от того, какие ценности преобладают в группе, какой опыт взаимодействия с руководством имеется у её членов.

Это требует от директора развитого эмпатического понимания и способности видеть ситуацию глазами разных категорий участников образовательного процесса. Нередко руководитель сосредотачивается только на восприятии его педагогическим коллективом, забывая о том, что его имидж в глазах родителей и обучающихся может быть совершенно иным. На самом деле ситуация более сложная. Имидж руководителя складывается из множества микровосприятий, информационных потоков, слухов, предположений.

Взаимосвязь между имиджем руководителя и корпоративной культурой учреждения представляет собой ещё одну значимую область исследования. Ибрагимова Л.А. и Калимуллина Г.И. указывают на то, что корпоративная культура и имидж руководителя находятся в отношении взаимного влияния [2, С. 112-118]. С одной стороны, сильная, позитивная культура организации поддерживает и укрепляет имидж руководителя; с другой стороны, руководитель, обладающий позитивным имиджем, становится проводником и носителем ценностей корпоративной культуры. Это циклический процесс, в котором трудно выделить начало и конец. Однако можно предположить, что в новой организации, где корпоративная культура ещё не сформирована, именно руководитель играет решающую роль в её создании. Его личный пример, его ценности, его подход к решению проблем становятся образцом для коллектива.

Запрос на имиджевую компетентность руководителя вытекает из современных реалий управления образованием. По-видимому, директор должен быть одновременно организатором, педагогом, лидером, коммуникатором, финансистом. Каждая из этих ролей требует особой подготовки. Вместе с тем в программах повышения квалификации руководителей образовательных организаций вопросам имиджевой компетентности уделяется недостаточное внимание. Речь идёт главным образом о развитии навыков стратегического планирования, финансового управления, но не о развитии личностных качеств и коммуникативных навыков, которые, собственно, и составляют основу имиджа.

Технологии формирования и развития имиджа руководителя образовательной организации могут быть разнообразны. Казакова Е.Н. предлагает рассматривать технологии формирования внешнего имиджа как совокупность методов и приёмов, направленных на оптимизацию внешнего облика директора, включая выбор стиля одежды, развитие культуры речи, совершенствование невербальных средств коммуникации [3, С. 78-83]. Такой подход, хотя и выглядит поверхностным, всё же имеет практическое значение. Первое впечатление, которое складывается при встрече с руководителем, действительно влияет на его восприятие. Однако это требует критической оценки. Избыточное внимание к внешнему виду может создать впечатление поверхностности или манерности. Баланс здесь необходим.

Что же касается внутреннего имиджа, то его формирование требует более глубоких преобразований. Речь идет о развитии эмоционального интеллекта, совершенствовании навыков межличностного общения и укреплении морально-этических принципов. В данной сфере, по-видимому, наиболее полно раскрывается сущность руководителя. Внутренний имидж формируется медленнее внешнего, однако разрушается быстрее – в тех случаях, когда руководитель нарушает установленные им же принципы.

Критерии оценки имиджа руководителя, предложенные Чумаковой О.А. и Цыбиной Л.В., включают структуру, основанную на критериях и показателях [6, С. 23-31]. В числе выделяемых параметров – способность к инновационной деятельности, открытость к взаимодействию с внешней средой, демократичность в принятии решений, справедливость в отношении к сотрудникам. Вместе с тем возникает вопрос об объективности данных критериев. Восприятие справедливости в значительной степени субъективно: то, что один сотрудник считает справедливым, другой может расценить как несправедливое. Данное обстоятельство не снижает ценности предложенных критериев, но указывает на необходимость многокритериальной оценки имиджа с применением разнообразных методов – опросов, интервью, наблюдения.

Бондаренко Е.В. подчеркивает, что формирование имиджа современного руководителя должно быть ориентировано на достижение конкретных управленческих результатов [1, С. 45-51]. Имидж, таким образом, выступает не самоцелью, а средством (инструментом) повышения эффективности управления. Руководитель с позитивным имиджем, пользующийся уважением и доверием, встречает меньше сопротивления при внедрении нововведений, лучше мотивирует коллектив и успешнее разрешает конфликтные ситуации. Важно избегать при этом ошибки: имидж должен быть аутентичным, то есть соответствовать реальным качествам и возможностям руководителя. Имитация, демонстрационность и театральность рано или поздно разоблачаются, что ведет к полной утрате доверия.

Подлинный имидж руководителя представляет собой естественное проявление его личности, профессиональных качеств и ценностных ориентаций. Имидж тогда становится эффективным инструментом управления, когда опирается на реальные достижения и честное отношение к своим обязанностям.

Обратимся к вопросу о специфике имиджа в условиях современной образовательной организации. Школа, кроме всего прочего, – это учреждение социально ориентированное. Её функция не ограничивается передачей знаний; она включает воспитание гражданина, формирование системы ценностей. Директор школы, в этом смысле, должен быть не только менеджером, но и воспитателем, моральным авторитетом. Его имидж должен отражать эти функции. Ученики наблюдают за поведением руководителя, усваивают его отношение к людям, к работе, к проблемам. Учителя смотрят на того, кто ими руководит, чтобы понять, какие ценности приоритетны в этом учреждении. Родители, со своей стороны, оценивают имидж директора как показатель серьёзности и надёжности организации, в которую они отдают своих детей.

Многообразие аудиторий, перед которыми предстаёт руководитель образовательного учреждения, предъявляет особые требования к его имиджу. Маслова О.Ю. и Токарева Е.М., рассматривая имиджевую компетентность как составляющую профессиональной деятельности, подчеркивают значимость адаптивности в построении образа для разных категорий аудитории [4, С. 210-213]. Имидж директора перед педагогическим советом может существенно отличаться от его имиджа на родительском собрании, что, однако, не должно создавать впечатление двуличности. Речь здесь идёт не о демонстрации разных личностей, а об умении найти адекватный способ взаимодействия с каждой группой, сохраняя при этом целостность и последовательность своего образа.

Систематизируем факторы, влияющие на формирование имиджа руководителя. Первая группа – факторы личностного порядка: врождённые способности, опыт жизни, образование, рефлексивность. Вторая группа – факторы профессионального порядка: опыт работы в управлении, овладение современными методами управления, знакомство с инновационными подходами. Третья группа – факторы коммуникативного порядка: способность к эмпатии, навыки слушания, умение аргументировать, культура речи. Четвёртая группа – факторы организационного порядка: структура управления, имеющиеся ресурсы, климат в коллективе, результаты деятельности организации. Пятая группа – факторы внешней среды: культурные нормы общества, ожидания родителей и общественности, требования нормативно-правовой базы.

Остановимся на одном из этих факторов подробнее. Роль рефлексивности в формировании имиджа нельзя переоценить. Руководитель, способный критически оценивать собственную деятельность, признавать ошибки, учиться на них, неизбежно формирует положительное впечатление как истинный лидер, готовый к развитию. Рефлексия здесь выступает не слабостью, а силой. Когда руководитель организации на общем собрании публично признаёт, что принятое им ранее решение было ошибочным, и предлагает скорректированный вариант, такое его поведение вряд ли стоит трактовать как проявление управленческой близорукости. Напротив, подобные действия с большей вероятностью говорят о зрелости, справедливости и способности к рефлексии – качествах, которые в реальной управленческой практике встречаются далеко не всегда.

Более детальный анализ показывает, что связь между восприятием руководителя (его имиджем) и сложившейся в организации культурой прослеживается на вполне конкретных, поведенческих уровнях. Так, если в учреждении доминирует

культура, ориентированная на нововведения и непрерывное развитие, то руководитель, который при этом сам не проявляет открытости к свежим идеям, неизбежно утрачивает позитивные черты своего образа в глазах коллектива. И наоборот: управленец, охотно поддерживающий инновационные начинания сотрудников, одновременно решает две задачи – с одной стороны, укрепляет собственный положительный имидж, а с другой – дополнительно усиливает инновационную составляющую организационной культуры.

Важно отметить, что формирование имиджа – это процесс, требующий постоянного внимания и работы. Изменения в обществе, в образовательной среде, в понимании того, кто такой хороший руководитель, требуют от директора постоянного обновления своего имиджа. То, что было приемлемо десять лет назад, может стать неприемлемым сегодня. Руководитель, застывший в своих представлениях и методах работы, неизбежно теряет актуальность и авторитет. Здесь уместно вспомнить исследования Бондаренко Е.В., который, говоря о формировании имиджа современного руководителя, подчеркивает необходимость соответствия его образа требованиям времени и ожиданиям, предъявляемым к управленцу в эпоху перемен [1, С. 45-51].

Соотношение между спонтанным формированием имиджа и целенаправленной работой по его развитию заслуживает отдельного внимания. На практике имидж формируется всегда, в любом случае. Люди вокруг руководителя постоянно интерпретируют его поступки и высказывания, складывая определённое впечатление. Вопрос только в том, осознаёт ли сам руководитель этот процесс и пытается ли он управлять им. Целенаправленная работа над имиджем предполагает, что директор понимает, какой образ он хочет создать, какие качества хочет подчеркнуть, как хочет быть воспринятым. При этом такая работа не должна выглядеть манипулятивной или неискренней. Речь идёт об аутентичном развитии и представлении себя. Необходимо отдельно остановиться на том, как соотносятся между собой персональный имидж руководителя и совокупный имидж возглавляемого им образовательного учреждения. Эти две стороны, как показывает практика, оказываются теснейшим образом связаны. С одной стороны, именно от того, каким видят директора педагоги, учащиеся и их родители, во многом зависит общая привлекательность школы. С другой стороны, репутация самого учреждения заметно влияет на то, насколько авторитетной воспринимается фигура его руководителя. Из сказанного вытекает, что деятельность руководителя образовательной организации в сфере управления имиджем – это процесс многоплановый, внутренне сложный и требующий от него осознанного подхода, чёткой целевой направленности и постоянной работы над собой. Здесь речь идёт не только и не столько о внешних атрибутах – манерах, стиле одежды или эффектной подаче себя (хотя и эти элементы по-своему значимы). В первую очередь имеется в виду целостная система профессиональных и личностных проявлений, которая в своей совокупности и формирует устойчивый образ руководителя.

Это вопрос о том, кто такой руководитель как личность, профессионал и лидер, и как он может наиболее эффективно использовать свои качества для достижения целей образовательной организации и развития потенциала всех её участников.

Выводы. Проведённый анализ научной литературы и практических аспектов имиджевой деятельности позволяет сформулировать ряд существенных заключений о природе, структуре и функциях имиджа руководителя образовательного учреждения в современных условиях.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что имидж директора школы представляет собой интегративный феномен, который не сводится ни к внешнему облику, ни к личностным качествам в отдельности, ни к профессиональной компетентности как таковой. Это целостный образ, формируемый совокупностью личностных, профессиональных, коммуникативных и организационных компонентов, каждый из которых влияет на эффективность управленческой деятельности. Как показано в исследованиях Казаковой Е.Н., различие между внешним и внутренним имиджем остаётся актуальным, однако оба аспекта находятся в тесной взаимосвязи, и развитие одного невозможно без внимания к другому [3, С. 78-83].

Структурное рассмотрение имиджа позволило выделить четыре основных компонента, закономерно дополняющих друг друга. Личностный компонент, включающий индивидуальные характеристики и этические убеждения руководителя, служит основой для всех остальных проявлений.

Профессиональный компонент (проявляющийся в демонстрации компетентности и обоснованности решений) придает имиджу объективную ценность и авторитетность. Коммуникативный компонент обеспечивает связь между внутренним миром руководителя и его восприятием окружающими, опосредуя процессы взаимопонимания. Организационный компонент, отражая результаты управленческой деятельности, подтверждает реальность остальных составляющих. Взаимодействие всех четырех сторон формирует целостный образ эффективного лидера. О.А. Чумакова и Л.В. Цыбина отмечают, что критерии оценки личностного имиджа включают способность к инновациям, открытость и справедливость [6, С. 23-31]; данные характеристики соответствуют современным требованиям, предъявляемым к руководителю.

Социально-психологический аспект формирования имиджа раскрывает сложность интерпретации образа руководителя разными категориями участников образовательных отношений. Согласно Н.Н. Савельевой, восприятие имиджа директора опосредовано социально-психологическими нормами коллектива, а также индивидуальными ожиданиями каждого субъекта [5, С. 150-158].

Это означает, что один и тот же поступок руководителя может быть истолкован по-разному в зависимости от контекста и характеристик воспринимающего. Следовательно, руководитель должен обладать эмпатией и способностью видеть ситуацию глазами разных групп, не теряя при этом единства и последовательности своей позиции.

Существенное значение имеет установленная в исследованиях циклическая взаимосвязь между имиджем руководителя и корпоративной культурой образовательной организации. Как показано в работах Ибрагимовой Л.А. и Калимуллиной Г.И., сильная позитивная корпоративная культура поддерживает и укрепляет имидж директора, а руководитель с высоким имиджем становится проводником и носителем ценностей организации [2, С. 112-118]. Эта взаимодополняемость открывает возможности для сознательного развития обеих составляющих одновременно, что повышает эффективность управленческой деятельности.

В дополнение к сказанному нужно признать, что признание значения имиджевой компетентности как специфической, хотя и нередко неосознаваемой, компоненты профессиональной деятельности руководителя позволяют переосмыслить содержание подготовки директоров. Маслова О.Ю. и Токарева Е.М. определяют имиджевую компетентность как способность трансформировать профессиональные знания в адаптивные действия, учитывающие специфику аудитории [4, С. 210-213]. Сказанное предполагает включение в программы повышения квалификации не только традиционных составляющих управленческого образования, но и элементов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и рефлексивных способностей.

Технологии формирования имиджа, предлагаемые исследователями, демонстрируют многообразие подходов – от внимания к внешним характеристикам до сосредоточения на внутреннем содержании. Е.Н. Казакова выделяет роль методов, оптимизирующих внешний облик [3, С. 78-83], однако в рамках современного понимания имиджа требуется интеграция этих подходов. Подлинный имидж строится на основе аутентичности, то есть соответствия между внешними

проявлениями и внутренним содержанием личности. Имидж, опирающийся исключительно на внешние техники и манипулятивные приемы, недолговечен и при его разоблачении подрывает доверие.

Имидж носит динамический характер: он нуждается в постоянном обновлении и адаптации к изменяющимся условиям и ожиданиям. Данное обстоятельство, по сути, отражает те требования, которые предъявляются сегодня к управлению образовательными учреждениями. Как справедливо замечает Е.В. Бондаренко, работа над имиджем современного руководителя не должна быть самоцелью – она обязана соответствовать актуальным запросам времени и быть нацелена на вполне конкретные управленческие результаты [1, С. 45-51]. Тот руководитель, который умеет подстраиваться под меняющуюся образовательную среду, открыто демонстрирует готовность к развитию и не боится нововведений, выстраивает себе такой образ, который работает на его авторитет в долгосрочной перспективе.

И наконец, последний тезис: взаимное влияние, которое оказывают друг на друга персональный имидж руководителя и имидж возглавляемой им школы (или другого образовательного учреждения), порождает в управленческом контуре так называемый синергетический эффект. Если у руководителя сложился устойчивый позитивный образ, он получает дополнительные возможности для повышения престижа своей организации; в свою очередь, укрепление репутации учреждения положительно сказывается и на восприятии самого директора. Однако важно подчеркнуть, что данная связь не является одномерной и упрощённой: имидж директора в конечном счёте опирается не только на его личные качества, но и на реальные, осязаемые результаты деятельности всей организации.

Открытым остаётся вопрос о том, как достичь баланса между спонтанным формированием имиджа и целенаправленной работой по его развитию без утраты аутентичности и естественности. Таким образом, имиджевая деятельность руководителя образовательного учреждения требует как теоретического осмысления, так и практического развития в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации управленческих кадров.

Литература:

1. Бондаренко, Е.В. Формирование имиджа современного руководителя образовательной организации как фактор эффективности управления / Е.В. Бондаренко // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 2 (50). – С. 45-51
2. Ибрагимова, Л.А. Корпоративная культура и имидж руководителя в образовательном учреждении: взаимосвязь и условия развития / Л.А. Ибрагимова, Г.И. Калимуллина // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 112-118
3. Казакова, Е.Н. Технологии формирования внешнего и внутреннего имиджа директора школы / Е.Н. Казакова // Академический вестник. – 2022. – № 3. – С. 78-83
4. Маслова, О.Ю. Имиджевая компетентность как составляющая профессиональной деятельности руководителя школы / О.Ю. Маслова, Е.М. Токарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82 (2). – С. 210-213
5. Савельева, Н.Н. Социально-психологические аспекты формирования имиджа руководителя образовательной организации / Н.Н. Савельева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 196. – С. 150-158
6. Чумакова, О.А. Личностный имидж руководителя в системе общего образования: структура, критерии и показатели оценки / О.А. Чумакова, Л.В. Цыбина // Современное образование. – 2024. – № 4. – С. 23-31

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);

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация. Исследование посвящено теоретическому анализу электронного обучения в контексте его структурирования как целостной педагогической системы. Выявлено, что существующие подходы к определению электронного обучения нередко ограничиваются технологическими характеристиками, оставляя в стороне содержательно-методические аспекты. Проведён синтез современных концепций педагогической организации дистанционных и смешанных форм обучения. Установлено, что электронное обучение представляет собой многоуровневую систему, включающую комплекс компонентов: целевой, содержательный, методический, технологический и оценочный. Особое внимание уделено взаимосвязи между интерактивными технологиями, формированием познавательной активности и развитием информационной грамотности обучающихся. Анализ педагогических источников позволил выделить ключевые противоречия между возможностями цифровых средств и фактическими результатами их применения в образовательной практике. Предложены принципы конструирования содержания электронного обучения с учётом требований современных образовательных стандартов. Выводы могут быть использованы при проектировании программ профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях информатизации образования.

Ключевые слова: вариативность образовательных маршрутов, геймификация в образовании, информационная компетентность, интерактивные методы обучения, методика электронного обучения, педагогическая система, структура электронного обучения.

Annotation. The research is devoted to the theoretical analysis of e-learning in the context of its structuring as an integrated pedagogical system. It is revealed that the existing approaches to the definition of e-learning are often limited by technological characteristics, leaving aside the substantive and methodological aspects. The synthesis of modern concepts of pedagogical organization of distance and mixed forms of education is carried out. It has been established that e-learning is a multi-level system that includes a set of components: targeted, meaningful, methodological, technological and evaluative. Special attention is paid to the relationship between interactive technologies, the formation of cognitive activity and the development of information literacy of students. The analysis of pedagogical sources made it possible to identify key contradictions between the possibilities of digital tools and the actual results of their use in educational practice. The principles of designing the content of e-learning, taking into account the requirements of modern educational standards, are proposed. The conclusions can be used in designing professional training programs for teachers to work in the context of informatization of education.

Key words: variability of educational routes, gamification in education, information competence, interactive teaching methods, e-learning methodology, pedagogical system, e-learning structure.

Введение. Развитие информационно-коммуникационных технологий в последние два десятилетия кардинально трансформировало образовательную практику. Однако техническая оснащённость учреждений не всегда сопровождается соответствующим уровнем методологического обоснования электронного обучения как педагогической системы. Возникает существенное противоречие между требованиями нормативной базы и состоянием педагогической теории.

С одной стороны, современное законодательство и федеральные государственные образовательные стандарты требуют активного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. С другой стороны, педагогическая наука до сих пор не выработала однозначного и системно обоснованного определения структуры электронного обучения, которое интегрировало бы не только технологические, но и содержательно-методические параметры. Такой пробел в научном знании затрудняет практическую реализацию образовательных инноваций.

Этот разрыв закономерен. В научной литературе преобладают либо узко технологические интерпретации электронного обучения (сосредоточенные на платформах, интерфейсах, пропускной способности сетей), либо общие, не вполне конкретизированные рекомендации о необходимости цифровизации. Между тем глубокий, комплексный анализ того, как электронное обучение функционирует в качестве целостной педагогической системы – где каждый компонент находится в органической взаимосвязи с остальными – предпринимается недостаточно.

Ряд вопросов остаётся открытым. Какова логика организации содержания в условиях электронного обучения? Как гармонизировать методические подходы с техническими возможностями? Каким образом обеспечить не просто доступность информации, но и её качественное усвоение? На какие педагогические принципы следует опираться при проектировании электронных курсов? Имеющиеся исследования дают лишь фрагментарные ответы.

Примечательно, что исследователи, работающие в области методики различных дисциплин, обращают внимание на наличие методических требований, предъявляемых к интерактивным технологиям. Как отмечают А.Ф. Ашимова и Р.М. Магомедова [1, С. 27], технологии обучения должны соответствовать определённым педагогическим критериям, а не просто быть передовыми с точки зрения информационных систем. Однако эти требования часто сформулированы с опорой на конкретный предметный контекст (историческое образование, филология) и не получают достаточного обобщения на уровне общей педагогической системологии.

Дополнительное осложнение вносит разнообразие форм электронного обучения: от полностью дистанционных программ до гибридных схем, интегрирующих элементы аудиторной работы и онлайн-взаимодействия. Каждая из этих форм предъявляет свои специфические требования к организации процесса. Не все педагоги готовы к такой вариативности и часто пытаются механически перенести традиционные методы в цифровую среду, что приводит к снижению эффективности и к разочарованию как в технологиях, так и в их возможностях.

Состояние практики свидетельствует о необходимости создания теоретической базы, которая позволила бы рассматривать электронное обучение не как совокупность технических инструментов, а как систему с чётко определёнными структурными и содержательными компонентами. Именно это составляет предмет настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Понимание электронного обучения как педагогической системы требует обращения к базовым концепциям системологии в образовании. Система – это не просто набор элементов, но органическое единство, в котором каждый компонент обретает значение через отношение к целому. Это необходимо подчеркнуть. Но на практике происходит иное: электронное обучение часто развивается фрагментарно, параллельно, без сколько-нибудь заметной координации между техническим, методическим и содержательным аспектами.

Рассмотрим конкретный пример. Администрация учебного заведения закупает современное оборудование и программное обеспечение. Педагоги получают краткое обучение работе с интерфейсом платформы. Однако никто не проводит предварительный анализ того, какова педагогическая цель использования этих технологий, каким образом они должны встроиться в целостный образовательный маршрут, каковы критерии оценки их эффективности. Результат предсказуем: технология используется бессистемно.

В действительности ситуация усугубляется тем, что информационная грамотность – как преподавателей, так и обучающихся – остаётся недостаточно развитой. Э.Д. Гаврилова [2, С. 77] справедливо замечает, что информационная грамотность населения, в более широком смысле – информационная компетентность, должна рассматриваться как целевой ориентир государственной политики в области образования. Это наблюдение допустимо экстраполировать на информационную грамотность вообще: речь идёт о способности критически работать с информацией, понимать её источники, назначение и ограничения.

Системный подход предполагает выделение основных уровней организации электронного обучения. На макроуровне – это совокупность элементов образовательной политики, стандартов, нормативных документов, которые задают общие рамки. На мезоуровне – организационные структуры конкретного учреждения, локальные нормативные акты, программы повышения квалификации педагогов. На микроуровне – содержание отдельного курса, методические приёмы, взаимодействие между участниками образовательного процесса в рамках конкретной дисциплины.

Между этими уровнями существует обратная связь. Изменение макроуровня (например, принятие новых федеральных стандартов) требует пересмотра организационных структур на мезоуровне, что, в свою очередь, влияет на содержание и методику на микроуровне. И напротив – опыт, полученный при реализации конкретного электронного курса, питает предложения по совершенствованию стандартов и политики.

Нами выявлено, что в современной педагогической литературе преобладают три основных подхода к определению электронного обучения. Первый – технологический, когда электронное обучение трактуется как применение информационно-коммуникационных технологий в образовательных целях. Второй – процессуальный, акцентирующий внимание на организации деятельности обучающихся в условиях использования цифровых средств. Третий – системный, рассматривающий электронное обучение как комплекс взаимосвязанных компонентов, включающих не только технологии, но и целевые ориентиры, содержание, методику, оценку.

Для целей настоящего исследования наиболее плодотворным представляется именно третий подход. Однако его недостаточно просто заявить – требуется развернуть его содержание, показать, как в практике образовательных учреждений могут быть реализованы его основные принципы.

Анализ имеющихся разработок в области педагогики позволяет выделить пять ключевых структурных компонентов электронного обучения. Это целевой, содержательный, методический, технологический и оценочный компоненты. Каждый из них требует специального рассмотрения.

Целевой компонент определяет, ради достижения каких результатов осуществляется электронное обучение. В условиях действия федеральных государственных образовательных стандартов этот компонент должен быть ориентирован на формирование как предметных, так и метапредметных и личностных результатов. Как отмечает Н.В. Ключникова [4, С. 54], при использовании интерактивных методов обучения необходимо чётко определить, какие компетенции и способности предполагается развивать. Однако это верно лишь отчасти, ибо на практике целевые установки нередко остаются

размытыми, исходя из общих благих пожеланий, а не из конкретного анализа контингента обучающихся и имеющихся условий.

Вот здесь и обнаруживается затруднение. Педагоги, с одной стороны, должны соответствовать требованиям стандартов, с другой – учитывать особенности конкретной группы обучающихся, их мотивацию, уровень подготовки, возможности доступа к техническим средствам. Целевой компонент служит своего рода мостом между этими требованиями. Его формулирование должно быть результатом диагностики, а не декларации.

Содержательный компонент фокусируется на том, какой материал подлежит освоению в условиях электронного обучения. Здесь возникает особый вопрос: должно ли содержание существенно отличаться в зависимости от формы обучения (традиционной аудиторной или электронной), или оно остаётся инвариантным, изменяются лишь способы его презентации и усвоения?

Дело усложняется тем, что электронная среда создаёт принципиально новые возможности. Обучающийся может при необходимости вернуться к материалу, пересмотреть его столько раз, сколько требуется. Может работать в собственном темпе. Может использовать гипертекстовые ссылки для углубления понимания. При этом огромный объём информации становится доступным. Между тем эта доступность сама по себе может стать проблемой: обилие источников, не все из которых качественны и надёжны, способно привести к дезориентации обучающихся.

М.В. Короткова [5, С. 73] проводит анализ современных дискуссий о развитии методики обучения в условиях информатизации процесса. Исследователь указывает, что содержание образования не может оставаться неизменным при внедрении новых технологий. Особенно это касается развития навыков работы с информацией: обучающиеся должны не только получать знания, но и учиться их критически оценивать, проверять, структурировать. Это привело к пересмотру взглядов на содержание многих дисциплин.

Примечательно, что в некоторых областях содержание действительно расширяется за счёт включения новых компонентов. Например, в преподавании истории логично предполагать знакомство обучающихся с цифровыми архивами, историческими веб-ресурсами, методами компьютерной обработки исторических данных. Но расширение это не бессистемно: оно подчинено общей логике развития исторического мышления.

Методический компонент охватывает совокупность педагогических методов, приёмов и технологий, посредством которых организуется учебная деятельность. Здесь проявляется творчество и мастерство педагога. Какие активные методы может применить учитель в условиях дистанционного обучения? Как организовать групповую работу, если обучающиеся физически удалены друг от друга? Как поддерживать мотивацию? Это требует особого внимания.

Методика электронного обучения не исчерпывается методикой работы с техническими платформами. Это гораздо шире. Речь идёт о том, как педагогически целесообразно структурировать учебный материал, как организовать обратную связь, как стимулировать активность и ответственность обучающихся.

Е.Г. Замолоцких, Г.С. Гоголева и З.Г. Ханова [3, С. 107] акцентируют внимание на геймификации как одном из перспективных направлений развития методики обучения. Геймификация – это использование элементов игры (баллы, рейтинги, достижения, квесты) в образовательном контексте. На первый взгляд, это может показаться развлечением. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются серьёзные педагогические основания. Игровые механики способны повысить мотивацию обучающихся, сделать процесс обучения более увлекательным, создать атмосферу здорового соревнования.

Вместе с тем геймификация – это всего лишь один из методических приёмов. Она не универсальна и может быть неуместна в определённых контекстах (например, при изучении материала, требующего глубокого философского размышления). Эффективная методика требует разнообразия подходов, их адаптации к специфике содержания и особенностям обучающихся.

Технологический компонент касается выбора средств, платформ, инструментов, которые будут использованы. Видеоконференцсвязь, системы управления обучением (LMS), интерактивные доски, симуляторы, виртуальные лаборатории – спектр доступных технологий чрезвычайно широк. И выбор здесь не должен быть случайным.

Более того, технология должна соответствовать целям и содержанию обучения, должна быть посильна для большинства обучающихся с точки зрения обеспеченности техническими средствами. Нередко встречается ситуация, когда педагог выбирает технологию на основе субъективных предпочтений или потому, что она популярна, без чёткого анализа её педагогических возможностей и ограничений.

Это усложняется социально-экономическими факторами. Не все обучающиеся имеют стабильный доступ в Интернет, не все располагают современными устройствами. В условиях России, с её огромной территорией и региональными различиями в уровне развития инфраструктуры, эта проблема остаётся острой. Требуется – как нам представляется – дифференцированный подход, позволяющий адаптировать технологический компонент к имеющимся ресурсам и ограничениям.

Оценочный компонент включает совокупность подходов и инструментов, используемых для оценки результатов обучения. В условиях электронного обучения встают особые вопросы. Как обеспечить объективность оценки, если часть работ выполняется вне прямого контроля педагога? Как учитывать не только итоговые результаты, но и процесс, прогресс обучающихся? Как предупредить фальсификацию результатов?

Оценка – это не просто инструмент контроля, но и средство педагогического воздействия, влияющее на мотивацию и направленность деятельности обучающихся. Если система оценивания в электронном обучении построена неправильно, она может привести к формализму, к ориентации обучающихся на получение баллов, а не на действительное усвоение материала.

Технологический прогресс здесь, парадоксально, не разрешает, а усложняет проблему. Автоматизированные системы оценивания могут быстро обработать большой объём данных, но они малосведущи в нюансах педагогической оценки, в том, как правильно интерпретировать результаты, как учитывать контекст и индивидуальные особенности обучающихся.

Выделение структурных компонентов было бы неполным без анализа их взаимодействия. Система эффективна именно благодаря координации своих элементов. Несогласованность приводит к дисфункции.

Предположим, целевой компонент ориентирован на развитие критического мышления и самостоятельности обучающихся. Содержательный компонент включает материалы, которые многозначны и требуют интерпретации. Но методический компонент организован так, что педагог спускает готовые ответы, не оставляя места для размышлений. Технологически же платформа устроена таким образом, что обучающиеся просто проходят последовательность материалов в линейном порядке, без возможности навигации и поиска. В этом случае декларированные цели не будут достигнуты.

При проектировании электронного обучения следует руководствоваться рядом принципов. Первый принцип – принцип целесообразности. Каждый компонент системы должен подчиняться общим целям. Выбор технологии, отбор содержания, определение методов – всё это должно быть оправдано с точки зрения достижения поставленных результатов обучения.

Второй принцип – принцип вариативности. Электронное обучение открывает возможности для персонализации и вариативности образовательных маршрутов. Обучающиеся в зависимости от своих способностей, интересов и возможностей могут двигаться по разным траекториям. Система должна быть гибкой, позволяющей учитывать индивидуальные потребности.

Третий принцип – принцип интерактивности. Электронное обучение не означает пассивное потребление информации. Напротив, оно должно предполагать активное участие обучающихся, взаимодействие между ними, обратную связь от педагога. Н.Б. Хадирбеков [6, С. 47] подчеркивает, что современная методика преподавания должна уходить от схемы трансляции знаний в сторону организации совместной деятельности участников образовательного процесса.

Четвёртый принцип – принцип рефлексивности. Обучающиеся должны иметь возможность анализировать свой процесс обучения, осознавать свои успехи и затруднения, корректировать свою деятельность. Система должна предоставлять инструменты для такой рефлексии.

Пятый принцип – принцип открытости и прозрачности. Обучающимся должно быть ясно, каковы ожидания от них, по каким критериям их будут оценивать, какие возможности и ограничения имеет система электронного обучения.

Интерактивные технологии нередко воспринимаются как универсальное средство, способное устранить все существующие трудности в сфере образования. На деле ситуация более нюансирована. Интерактивность – это возможность, но не гарантия эффективного обучения. Технология сама по себе нейтральна; всё зависит от того, как её применяют.

Понимание интерактивности варьируется существенно. Одни под интерактивностью понимают просто наличие элементов управления в пользовательском интерфейсе (кнопки, поля ввода). Другие имеют в виду настоящий диалог, когда система реагирует на действия обучающегося содержательным образом, приспосабливая свой ответ к особенностям его деятельности.

Исследования показывают: при правильной организации интерактивные методы действительно повышают познавательную активность. Это подтверждается, в частности, работами, посвящёнными применению интерактивных технологий в преподавании отдельных дисциплин. Так, А.Ф. Ашимова и Р.М. Магомедова [1, С. 28] в своём исследовании выявили, что использование интерактивных методов приводит к повышению мотивации обучающихся, к большей включённости их в работу.

Однако, как правило, этот эффект не возникает автоматически. Требуется соответствующая подготовка педагогов, переподготовка их мышления. Многие учителя, воспитанные в традиционной парадигме, испытывают затруднения при переходе на интерактивные методы. Кроме того, необходимо учитывать, что разные группы обучающихся могут по-разному реагировать на интерактивность. Для одних – это сильный мотивационный фактор, для других – источник стресса и дезориентации.

Это верно, но лишь отчасти. Интерактивность при определенных условиях способна выполнять роль отвлекающего фактора – в тех случаях, когда она служит эстетическим оформлением, а не средством достижения образовательных целей. Обучающийся может быть увлечен графикой и звуковым сопровождением, но при этом не усвоить содержательной стороны материала.

В образовательном контексте конкретным воплощением интерактивности выступает геймификация. Е.Г. Замолоцких [3, С. 107-108] предлагает рассматривать ее как инструмент не только повышения мотивации, но и формирования определенных компетенций. Так, системы с рейтингами и достижениями развивают навыки целеполагания и планирования, а групповые квесты – коммуникативные навыки и умение работать в команде.

Вместе с тем геймификация применима не во всех дидактических ситуациях. Изучение некоторых материалов требует более серьезного, менее развлекательного подхода. Кроме того, игровые механики способны закреплять поверхностное понимание, если они внедряются без методического обоснования.

Обобщая, можно констатировать: интерактивные технологии – это мощный инструмент, но его эффективность во многом зависит от педагогического мастерства учителя, от того, насколько осознанно и обоснованно он использует эти технологии для достижения поставленных целей.

На практике типичный курс электронного обучения имеет следующую структуру. Он начинается с постановки целей и ожиданий, с информацией о том, какие результаты должны быть достигнуты. Затем следует основной материал, разбитый на модули или блоки. После каждого блока – проверка усвоения (тесты, задания, вопросы). Пунктирно пересекают курс дополнительные материалы, ссылки на внешние ресурсы.

Обязательным компонентом современного курса является система коммуникации между педагогом и обучающимися, между самими обучающимися. Форумы, чаты, возможность задавать вопросы – всё это создаёт условия для взаимодействия, хотя и опосредованного технологиями.

На завершающем этапе курса обычно предусмотрена итоговая оценка, часто в сочетании с формирующей оценкой (промежуточные проверки, выполнение заданий).

Между тем структура может быть весьма вариативна. Некоторые курсы построены линейно: материал предполагается изучаться в строгой последовательности. Другие имеют нелинейную структуру: обучающимся предоставляется возможность выбирать порядок изучения модулей (в зависимости от уровня имеющихся знаний).

Адаптивное электронное обучение предполагает, что система отслеживает прогресс обучающегося и динамически изменяет содержание и сложность материала в зависимости от его успехов. Это открывает впечатляющие возможности персонализации, но требует сложной программной реализации и точной калибровки параметров.

В реальной практике электронного обучения обнаруживается целый ряд проблем и противоречий, затрудняющих внедрение и эффективное функционирование системы.

Первая проблема – технологический разрыв. Не все обучающиеся имеют необходимый уровень технической оснащённости и навыков работы с компьютерными системами. Это создаёт неравные условия. Ученик из города, с мощным компьютером и высокоскоростным Интернетом, находится в условиях, принципиально отличных от школьника из удалённого сельского района. Такая дифференциация противоречит принципам социальной справедливости в образовании.

Вторая проблема – методическая неготовность. Многие педагоги, особенно те, кто имеет большой стаж работы в традиционной системе, испытывают затруднения при переходе на электронные формы обучения. Повышение квалификации часто ограничивается обучением работе с платформой, не затрагивая глубоких методических переоснащений.

Третья проблема – дефицит интерактивности. Вопреки названию, многие курсы электронного обучения остаются весьма пассивными по своей природе: обучающиеся просто читают текст и смотрят видео. Настоящий диалог и взаимодействие организуются редко.

Четвёртая проблема – пёстрая качественная палитра создаваемых курсов и ресурсов. Если в издательстве учебники проходят жёсткий контроль, то при создании электронных курсов часто отсутствует достаточная экспертиза. Результат – материалы весьма неравномерного качества.

Пятая проблема – изоляция и одиночество обучающихся. Хотя электронное обучение может предусматривать коммуникацию, на практике обучающиеся часто оказываются в изоляции, лишены живого человеческого контакта, который играет важную роль в образовании, особенно для младших возрастных групп.

Н.В. Ключникова и Д.С. Перелыгина [4, С. 55-56] в своём исследовании выявили, что при использовании интерактивных методов в школах по-прежнему остаётся нерешённым вопрос о том, как максимально раскрыть познавательный потенциал обучающихся, учитывая при этом требования новых федеральных государственных образовательных стандартов. Проблема не столько в самих методах, сколько в их систематизации, в создании целостной концепции их применения.

Нельзя не упомянуть проблему оценки качества электронного обучения. Как определить, насколько эффективен данный курс? Какие метрики использовать? Традиционные показатели (средний балл, процент правильных ответов) оказываются недостаточны. Требуются более сложные показатели, учитывающие развитие компетенций, изменение мотивации, долгосрочное влияние на познавательную активность. Это требует особого внимания.

Электронное обучение кардинально меняет роль педагога. Если в традиционной модели учитель – это, прежде всего, источник информации, то в электронной среде он становится организатором, наставником.

Эта трансформация не всегда происходит гладко. Многие педагоги испытывают неуверенность, опасаются потери авторитета и статуса. Некоторые, наоборот, видят в электронном обучении возможность избежать непосредственного взаимодействия с учащимися. Ни один, ни другой подходы не являются продуктивными.

Эффективная роль педагога в электронном обучении предполагает следующее:

1. Проектирование курса с учётом особенностей целевой аудитории, её мотивов и потребностей.
2. Создание благоприятного психологического климата, атмосферы сотрудничества.
3. Оказание своевременной помощи и консультаций обучающимся.
4. Организация взаимодействия между участниками курса.
5. Осуществление формирующей оценки, помогающей обучающимся видеть свой прогресс.
6. Постоянное совершенствование курса на основе обратной связи от обучающихся.

Все эти функции требуют от педагога значительных усилий. Представление о том, что электронное обучение автоматически сокращает затраты времени учителя, является заблуждением. В действительности, разработка качественного онлайн-курса требует столько же, если не больше, времени и усилий, сколько и подготовка к обычному занятию.

М.В. Короткова [5, С. 74-75] обращает внимание на то, что в условиях информатизации образования педагоги должны не только овладевать новыми технологиями, но и переосмысливать саму суть своей профессиональной деятельности. Это влечёт за собой глубокую переподготовку и обновление педагогического мышления.

Выводы. Электронное обучение, как показал анализ, представляет собой не просто применение компьютеров в образовании, а сложную педагогическую систему, проектирование и реализация которой требуют системного подхода. Исследование подтверждает многоуровневость и комплексность данного явления, а также необходимость координации между его компонентами: целевым, содержательным, методическим, технологическим и оценочным.

Приоритетной задачей становится преодоление технологического детерминизма – ситуации, когда технология рассматривается как самоцель в отрыве от педагогических задач. На практике нередко приобретаются дорогостоящие платформы и программное обеспечение, тогда как методологическому обоснованию их применения уделяется недостаточное внимание. Результатом оказывается формальное использование технологий, не дающее ощутимых эффектов.

В то же время интерактивные методы обучения, геймификация и другие инновационные подходы действительно способны повышать познавательную активность и мотивацию обучающихся – но только при органичном встраивании в целостную систему обучения и при условии педагогического мастерства. Техника и педагогика должны находиться в гармонии, дополняя, а не противопоставляя друг друга. Однако данное утверждение справедливо лишь в определенном контексте: когда педагог обладает необходимой подготовкой и когда условия образовательного процесса позволяют полноценно реализовать интерактивные подходы.

Серьезным препятствием для развития электронного обучения остается недостаточная методическая подготовка педагогических кадров. Как показало исследование, педагогам предстоит пересмотреть свою профессиональную роль, переосмыслить способы взаимодействия с обучающимися и овладеть новыми компетенциями. Это требует значительных вложений в повышение квалификации и переподготовку.

Парадоксальным образом технологическое развитие в области электронного обучения опережает его педагогическое осмысление. Новые платформы, приложения и устройства появляются постоянно, тогда как теория, позволяющая применять их осмысленно, развивается медленнее. Данный разрыв между технологией и теорией следует рассматривать как вызов для педагогической науки.

Электронное обучение не должно полностью замещать традиционные формы. Наиболее перспективным путем развития представляются гибридные модели, сочетающие аудиторные и дистанционные форматы. Каждая из форм обладает собственными преимуществами и ограничениями; их чередование и комбинирование позволяет максимально использовать сильные стороны каждой.

Требует внимания и проблема преодоления региональных и социальных диспропорций в доступе к электронному обучению. Цифровой разрыв между городом и сельской местностью, между обеспеченными и менее обеспеченными группами населения способен вести к углублению образовательного неравенства. Государственная политика должна быть направлена на выравнивание возможностей, на обеспечение всем категориям обучающихся доступа к качественному электронному обучению.

Обобщая сказанное, можно предположить, что дальнейшее развитие электронного обучения должно опираться не только на совершенствование технологий, но прежде всего на углубление теоретико-методологического обоснования его организации. Нужны системные исследования, направленные на выработку принципов проектирования, критериев качества, методик обучения педагогов работе в электронной среде. Открытым остаётся вопрос о том, каким образом будут интегрироваться системы искусственного интеллекта в образовательный процесс, как сохранить человеческое измерение образования в условиях растущей автоматизации. Эти вопросы пока остаются преимущественно в сфере дискуссии, но их актуальность будет только возрастать.

Литература:

1. Ашимова, А.Ф. Методические требования, предъявляемые к современным интерактивным технологиям обучения на уроках истории / А.Ф. Ашимова, Р.М. Магомедова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 26-29

2. Гаврилова, Э.Д. Историческая грамотность населения как целевой ориентир государственной политики РФ в области исторического просвещения / Э.Д. Гаврилова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 10-1 (97). – С. 76-78

3. Замолоцких, Е.Г. Историко-педагогические аспекты развития геймификации в образовании / Е.Г. Замолоцких, Г.С. Гоголева, З.Г. Ханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 106-109
4. Ключникова, Н.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения на уроках истории в школе в рамках новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования / Н.В. Ключникова, Д.С. Перелыгина // Вестник Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (294). – С. 53-57
5. Короткова, М.В. Современные дискуссии о развитии методики обучения истории в условиях информатизации учебного процесса / М.В. Короткова // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 71-78
6. Хадирбеков, Н.Б. Проблемы методики преподавания истории и современные задачи / Н.Б. Хадирбеков // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 46-50

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)

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКЦИОННОГО ЭЛЕКТРОННОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. В статье рассматривается роль лекционных электронных комплексов в активизации учебной деятельности студентов вуза. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс существенно изменяет традиционные методы преподавания. Цель работы – теоретически проанализировать влияние лекционных электронных комплексов на учебную мотивацию и вовлеченность студентов. Описание теоретических моделей активации учебной деятельности с использованием электронных лекций, а также анализ их воздействия на активное восприятие учебного материала составляют основу исследования. Автор акцентирует внимание на важности интеграции инновационных технологий в образовательную практику для повышения качества обучения. В статье представлены выводы, которые подтверждают значимость правильно структурированного лекционного электронного комплекса для повышения учебной активности студентов.

Ключевые слова: учебная активность, лекционный электронный комплекс, цифровое образование, вовлеченность студентов, высшее образование.

Annotation. This paper examines the role of lecture-based electronic complexes in enhancing university students' learning activity. The introduction of digital tools and platforms in higher education has transformed traditional pedagogical approaches. This study focuses on theoretical models that highlight the impact of electronic lectures on student engagement and motivation. It explores how electronic complexes facilitate a more interactive and personalized learning experience. The paper emphasizes the importance of integrating new technologies in educational processes to improve learning outcomes. Theoretical insights are drawn from contemporary research on digital education, student motivation, and active learning strategies. The findings underscore the significance of a well-structured electronic lecture complex in fostering academic engagement among students.

Key words: learning activity, electronic lecture complex, digital education, student engagement, higher education.

Введение. В последние десятилетия концепция активного обучения и вовлеченности студентов в учебный процесс приобрела особую значимость в высшем образовании. С развитием цифровых технологий появляются новые подходы к организации образовательной деятельности, которые стимулируют учебную активность и самостоятельность студентов. Внедрение электронных средств обучения, в частности лекционных электронных комплексов (ЛЭК), стало важным шагом в модернизации учебных методов. Это обуславливает необходимость теоретического анализа их воздействия на учебную мотивацию студентов и возможности повышения эффективности обучения в вузах.

В современных исследованиях рассматриваются различные аспекты внедрения цифровых технологий в образование, однако остаются вопросы о том, как именно использование лекционных электронных комплексов может активизировать учебную деятельность студентов. В частности, важно понять, какие механизмы взаимодействия студента с такими системами способствуют повышению его активности на лекционных занятиях. Как отмечает М.В. Белозерцева, «интерактивные методы преподавания и использование электронных ресурсов позволяют значительно повысить вовлеченность студентов в процесс обучения» [1, С. 115]. Однако многие авторы, такие как В.Ф. Петренко, подчеркивают, что для эффективного применения этих инструментов необходимо тщательно продумать структуру и контент электронных материалов, учитывая потребности различных категорий студентов [5, С. 183].

На сегодняшний день существует множество исследований, посвященных различным аспектам цифровизации образования. Исследования, такие как работы А.И. Зуева, подчеркивают важность информационной образовательной среды как фактора формирования учебной мотивации студентов [3, С. 123]. В то же время, недостаточно изучены конкретные методики и подходы, которые могут активизировать учебную деятельность студентов с помощью ЛЭК, как с точки зрения педагогической теории, так и на практике. Несмотря на значительный интерес к использованию электронных технологий в образовательном процессе, многие аспекты их влияния на учебную активность требуют дальнейшего изучения.

Основной целью данной работы является теоретическое обоснование роли лекционного электронного комплекса в активизации учебной деятельности студентов вуза. В статье будет рассмотрено влияние ЛЭК на мотивацию студентов, их взаимодействие с учебным материалом, а также на особенности их учебной активности.

Исследование базируется на работах таких ученых, как А.И. Беспалов, который подчеркивает важность интеграции индивидуализированного подхода в цифровые образовательные системы [4, С. 102], и Г.В. Глухов, который анализирует влияние активных методов обучения на студентов в контексте их учебной активности [2, С. 90].

Изложение основного материала статьи. Учебная активность студентов является важнейшим компонентом образовательного процесса, определяющим степень вовлеченности обучающихся в учебную деятельность и их успешность в освоении образовательных программ. Психолого-педагогические исследования подчеркивают, что учебная активность включает в себя не только мотивационные аспекты, но и интеллектуальные, эмоциональные и операциональные компоненты. Это означает, что для повышения учебной активности необходимо воздействовать на различные уровни когнитивного и эмоционального вовлечения студентов.

А.И. Зуев в своих работах отмечает, что учебная активность тесно связана с мотивацией и самоорганизацией студентов, а успешность учебного процесса во многом зависит от того, насколько образовательная среда способствует развитию этих факторов [3]. В свою очередь, Г.В. Глухов утверждает, что для эффективного вовлечения студентов необходимо создавать условия для активной деятельности, которые включают не только традиционные методы преподавания, но и использование современных цифровых инструментов [2]. Это подтверждается многочисленными исследованиями, которые доказывают, что активные формы обучения, такие как проектная деятельность или использование интернет-ресурсов, способствуют повышению учебной активности студентов.

Цифровизация образования открывает новые горизонты для повышения мотивации и самостоятельности студентов. Исследования, такие как работы М.В. Белозерцевой, показывают, что использование цифровых образовательных технологий, таких как лекционные электронные комплексы, позволяет студентам гибко адаптировать процесс обучения под свои потребности, что, в свою очередь, способствует росту их мотивации и ответственности за собственное обучение [1].

Анализируя влияние цифровых технологий на учебную мотивацию, В.Ф. Петренко подчеркивает, что «основной механизм повышения мотивации заключается в доступности образовательных материалов и возможности их глубокого анализа в любое время» [5]. Такие подходы значительно увеличивают вовлеченность студентов в процесс обучения, а также способствуют формированию у них критического мышления и аналитических навыков.

Традиционные лекционные занятия в вузах постепенно подвергаются изменениям с учетом внедрения цифровых технологий. В лекционном формате, построенном на основе электронных комплексов, ключевым моментом является не только представление теоретического материала, но и создание возможностей для активного взаимодействия студентов с учебным контентом. В работах Г.В. Глухова отмечается, что лекции, проведенные в электронном формате, становятся интерактивными, что способствует большей вовлеченности студентов и улучшению качества усвоения материала [2].

Современные лекционные электронные комплексы, такие как МООС (массовые открытые онлайн-курсы), включают не только видеолекции, но и различные формы контроля знаний, такие как тесты, задания для самопроверки, форумы для обсуждений, что существенно изменяет традиционную структуру лекционного занятия и повышает активность студентов в процессе обучения.

В последние годы в ряде российских вузов активно внедряются электронные лекционные комплексы для повышения качества образования. Примеры таких комплексов можно найти в работах М.В. Белозерцевой и Г.В. Глухова, которые рассматривают внедрение цифровых лекций в высшее образование как один из путей активизации учебной деятельности студентов [1]. Одним из успешных примеров является проект «Электронный университет» в Московском государственном университете, который позволил не только улучшить доступ студентов к учебным материалам, но и повысить их вовлеченность в учебный процесс через использование мультимедийных средств, автоматизированного тестирования и онлайн-обсуждений.

По данным исследования, проведенного А.И. Зуевым, «интеграция лекционных электронных комплексов в учебный процесс университетов способствует улучшению успеваемости студентов за счет индивидуализированного подхода и расширения возможностей для самостоятельного изучения материала» [3]. Это особенно важно в условиях ограниченного времени на традиционные лекции, когда важно обеспечить студентам доступ к дополнительным образовательным ресурсам и платформам.

Таким образом, использование лекционных электронных комплексов в образовательной практике уже сегодня демонстрирует положительные результаты, подтверждающие их эффективность в контексте повышения учебной активности и самостоятельности студентов.

Лекционный электронный комплекс (ЛЭК) представляет собой систему цифровых образовательных материалов, которая включает различные компоненты для предоставления теоретического контента и для обеспечения взаимодействия студентов с учебным материалом. Важно понимать, что структура и содержание ЛЭК должны быть организованы таким образом, чтобы поддерживать активное участие студентов в учебном процессе и способствовать лучшему усвоению информации.

Как отмечает М.В. Белозерцева, структура ЛЭК обычно включает следующие компоненты: видеолекции, текстовые материалы, схемы и инфографику, а также дополнительные ресурсы, такие как ссылки на научные статьи и учебные пособия [1]. В идеале содержание должно быть разнообразным и многослойным, чтобы охватывать различные аспекты учебного материала и удовлетворять потребности студентов с различным стилем обучения.

Содержание должно быть организовано так, чтобы оно стимулировало активное участие студентов. Согласно А.И. Беспалову, ключевым элементом является баланс между теоретическим материалом и заданиями для практического освоения, такими как тесты, викторины, задания на анализ информации [4]. Такой подход позволяет студентам не только усваивать информацию, но и активно применять ее на практике, что значительно повышает уровень их учебной активности.

Для того чтобы цифровая лекция не стала просто пассивным процессом, она должна быть организована с учетом принципов активного обучения. Важнейшими аспектами организации лекции являются интерактивность, рефлексия, навигация и обратная связь.

1. Интерактивность. Интерактивность предполагает, что студенты могут не только воспринимать информацию, но и активно взаимодействовать с учебным материалом. Это может быть реализовано через использование тестов, задач для самостоятельного решения, а также через элементы геймификации, такие как квизы и конкурсы. В работах В.Ф. Петренко подчеркивается, что интерактивные элементы значительно повышают мотивацию студентов, так как они чувствуют себя активными участниками учебного процесса [5]. Интерактивность помогает удерживать внимание студентов и способствует лучшему усвоению материала.
2. Рефлексия. Одним из ключевых принципов цифровых лекций является интеграция возможностей для рефлексии, то есть самоконтроля и самооценки. Важным элементом является наличие задания на обобщение пройденного материала, которое помогает студентам осознать и оценить собственное понимание темы. Как отмечает Г.В. Глухов, «рефлексия дает студентам возможность оценить свои достижения и определить области для дальнейшего развития» [2]. Такая структура способствует развитию у студентов навыков самообучения и самоконтроля.
3. Навигация. Для того чтобы лекция была эффективной, важно, чтобы студенты могли легко ориентироваться в учебном материале. Это включает в себя четко структурированные разделы, удобные переходы между темами и возможность быстрого возврата к важным моментам лекции. В.В. Зуев подчеркивает, что «качественная навигация в цифровых лекциях повышает их восприятие и облегчает усвоение материала» [3]. Логичная структура материалов позволяет студентам без усилий следовать за ходом лекции и не терять фокус на изучаемом материале.
4. Обратная связь. Обратная связь – это еще один важный компонент организации лекции. Она может быть предоставлена в форме автоматической проверки тестов, комментариев преподавателя или обсуждений на платформе курса. Обратная связь позволяет студентам осознавать свои успехи и недостатки, а преподавателям – адаптировать свои подходы к

обучению. Исследования, такие как работы А.И. Беспалова, показывают, что регулярная и конструктивная обратная связь значительно повышает учебную мотивацию студентов и стимулирует их на дальнейшую активную работу [4].

Одним из ключевых аспектов успешного внедрения электронных лекционных комплексов (ЛЭК) в образовательный процесс является их влияние на учебную активность студентов. Электронные комплексы обеспечивают множество механизмов, которые способствуют повышению вовлеченности студентов в учебный процесс. Как подчеркивают исследователи, такие как М.В. Белозерцева и Г.В. Глухов, цифровизация образования позволяет не только представить информацию в удобном для восприятия формате, но и организовать ее таким образом, чтобы активировать различные когнитивные и мотивационные процессы студентов [1, 2].

1. Персонализация обучения. Один из наиболее эффективных механизмов воздействия электронного комплекса на учебную активность – это возможность персонализировать процесс обучения. В отличие от традиционного формата лекций, который представляет собой единый для всех студентов поток информации, ЛЭК позволяет каждому обучающемуся выбрать темп обучения, а также адаптировать содержание курса под свои индивидуальные потребности. Исследования, такие как работы А.И. Зуева, подтверждают, что персонализация способствует повышению мотивации студентов и их вовлеченности в учебный процесс [3]. Студенты могут выбирать, какие темы они хотят изучать более подробно, а также повторять материал, который им особенно сложен.
2. Интерактивность и вовлеченность. ЛЭК предполагает наличие различных интерактивных элементов, таких как тесты, викторины и задания на самопроверку, которые активно вовлекают студентов в процесс обучения. Эти элементы не только помогают проверять уровень усвоения материала, но и стимулируют активное участие студентов, делая процесс обучения более динамичным. По мнению В.Ф. Петренко, такие элементы интерактивности значительно повышают заинтересованность студентов и помогают им более глубоко понять и усвоить материал [5]. Эти элементы позволяют не только закрепить полученные знания, но и повысить мотивацию к самостоятельному обучению.
3. Мгновенная обратная связь. Электронные комплексы предоставляют студентам мгновенную обратную связь по выполненным заданиям и тестам, что позволяет им быстро выявить ошибки и улучшить свои знания. В работах В.В. Глухова и Н.П. Чернышевой подчеркивается, что наличие обратной связи в электронных курсах способствует улучшению учебной активности, так как студенты могут немедленно скорректировать свои ошибки и не оставлять пробелов в знаниях [2, 6]. Это также способствует снижению стресса, который возникает у студентов из-за неопределенности в процессе обучения, и позволяет более уверенно двигаться вперед.
4. Доступность и гибкость. Одним из важнейших факторов, влияющих на учебную активность, является доступность образовательных материалов в любое время и в любом месте. ЛЭК позволяют студентам изучать материал вне зависимости от времени и места, что значительно повышает их автономность и самостоятельность.

Сравнение традиционного и электронного форматов лекций позволяет выявить несколько ключевых различий, которые имеют непосредственное влияние на учебную активность студентов.

1. Структура подачи материала. В традиционном формате лекции преподаватель представляет информацию в формате монолога, что делает студентов скорее пассивными участниками процесса. В электронном формате лекции же обеспечивают гораздо больше возможностей для активного вовлечения студентов. Как утверждает Н.П. Чернышева, в электронных лекциях используется широкий спектр мультимедийных инструментов (видеоматериалы, инфографика, интерактивные элементы), которые делают восприятие материала более наглядным и интересным, способствуя лучшему усвоению [6]. Такие элементы не только способствуют лучшему восприятию материала, но и активизируют когнитивные и мотивационные процессы студентов.
2. Вовлеченность студентов. Традиционные лекции часто ограничиваются пассивным восприятием информации, что снижает уровень вовлеченности студентов и их мотивацию к дальнейшему обучению. В отличие от этого, ЛЭК активно вовлекают студентов в процесс через интерактивность, что способствует не только лучшему усвоению материала, но и развитию критического мышления, навыков самообучения и самоорганизации. В исследованиях В.Ф. Петренко подчеркивается, что высокая степень вовлеченности студентов в процесс обучения через цифровые технологии значительно повышает их учебную активность [5]. Это особенно важно в условиях, когда традиционные формы лекций уже не всегда могут удовлетворить современные требования образовательной среды.
3. Обратная связь и контроль знаний. В традиционных лекциях обратная связь предоставляется студентам с задержкой, что часто затрудняет корректировку ошибок в процессе обучения. В ЛЭК же обратная связь может быть мгновенной, что позволяет студентам быстро выявлять пробелы в своих знаниях и устранять их. Как отмечает В.В. Глухов, мгновенная обратная связь является важным компонентом, способствующим увеличению учебной активности студентов, так как они могут оперативно адаптировать свои стратегии обучения [2].
4. Гибкость и доступность материалов. Традиционные лекции ограничены временем и местом проведения, что создает определенные трудности для студентов, не имеющих возможности присутствовать на занятиях. Электронные лекции, напротив, обеспечивают доступ к учебным материалам в любое время, что способствует более гибкому подходу к обучению. Как отмечает М.В. Белозерцева, доступность материалов на платформе значительно увеличивает свободу студентов в организации своего учебного процесса, а это, в свою очередь, повышает их ответственность и самостоятельность [1].

Таким образом, анализ предполагаемых механизмов влияния электронного комплекса на учебную активность и сравнение его с традиционными форматами лекций демонстрирует, что использование ЛЭК значительно повышает мотивацию, вовлеченность и самостоятельность студентов, а также способствует более глубокому усвоению материала. Эти результаты подтверждают важность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс для повышения его эффективности.

Анализ существующих подходов и теоретических моделей, связанных с внедрением электронных лекционных комплексов (ЛЭК) в образовательный процесс, позволяет выделить несколько ключевых факторов, которые способствуют росту учебной активности студентов.

1. Персонализация обучения. Важнейшим фактором роста учебной активности является возможность индивидуализации образовательного процесса. Согласно исследованиям М.В. Белозерцевой, персонализация позволяет студентам адаптировать учебный процесс под свои потребности и темп усвоения материала, что напрямую влияет на их мотивацию и вовлеченность в обучение [1]. Адаптация материалов в зависимости от уровня знаний, интересов и предпочтений студентов способствует более активному и осознанному включению их в учебный процесс.
2. Как показали исследования В.В. Глухова и Н.П. Чернышевой, интерактивные элементы, такие как тесты, викторины и задания на самопроверку, обеспечивают высокую степень вовлеченности студентов, что повышает их учебную активность [2, 6]. Это позволяет студентам не просто воспринимать информацию, но и активно участвовать в процессе ее осознания и применения. Более того, интерактивность способствует развитию навыков критического мышления и анализа, что является важным аспектом учебной деятельности.

3. Мгновенная обратная связь, предлагаемая в электронных лекционных комплексах, играет ключевую роль в улучшении учебной активности студентов. Быстрое выявление ошибок и получение рекомендаций способствует улучшению усвоения материала, повышая самостоятельность студентов и их способности к саморегуляции учебного процесса. По мнению В.Ф. Петренко, регулярная и конструктивная обратная связь мотивирует студентов к дальнейшему обучению и стимулирует их к самоусовершенствованию [5].

4. Гибкость в организации учебного процесса через ЛЭК является важным фактором, который способствует росту учебной активности студентов. Доступность материалов в любое время и возможность самостоятельного выбора темпов обучения способствуют более глубокому освоению знаний и повышают ответственность студентов за свой учебный процесс. Исследования А.И. Зуева подчеркивают, что такой подход повышает автономность студентов и их способность к самоорганизации [3].

5. Мотивация является важнейшим фактором, который непосредственно влияет на уровень активности студентов. Внедрение цифровых технологий, таких как ЛЭК, стимулирует интерес студентов к учебному процессу, так как они могут работать с современными мультимедийными средствами, что способствует лучшему восприятию материала. Н.П. Чернышева отмечает, что повышенная мотивация и заинтересованность в учебном процессе часто приводят к росту учебной активности и улучшению образовательных результатов [6].

Таким образом, можно систематизировать основные факторы, способствующие росту учебной активности студентов при использовании электронных лекционных комплексов. Эти факторы включают персонализацию обучения, интерактивность, обратную связь, гибкость учебного процесса и мотивацию студентов. Их интеграция в образовательный процесс значительно повышает уровень вовлеченности и самостоятельности обучающихся, что непосредственно сказывается на эффективности усвоения материала.

Для успешного внедрения электронных лекционных комплексов в образовательную практику необходимо учитывать ряд педагогических условий, которые обеспечат их эффективное функционирование и положительное влияние на учебную деятельность студентов.

1. Создание образовательной среды, ориентированной на студента. Важно, чтобы образовательная среда, в которой используются ЛЭК, была ориентирована на активное участие студентов и поддерживала их инициативу. Согласно исследованиям В.В. Глухова и М.В. Белозерцевой, эффективное использование электронных лекционных комплексов возможно лишь в том случае, если образовательный процесс сконцентрирован на потребностях и интересах студентов, а также на стимулировании их активной познавательной деятельности [2, 1]. В этом контексте важна гибкость образовательной среды и возможность персонализировать учебные материалы.

2. Интеграция цифровых технологий с традиционными методами преподавания. Электронные лекционные комплексы не должны заменять традиционные методы преподавания, а должны дополнять их, обеспечивая более глубокое и осознанное освоение материала. По мнению Н.П. Чернышевой, успешное внедрение ЛЭК требует гармоничного сочетания цифровых технологий с классическими подходами к обучению, что позволит использовать сильные стороны обеих форматов для повышения общей эффективности образовательного процесса [6].

3. Развитие у студентов навыков самоорганизации и самоконтроля. Важным педагогическим условием является развитие у студентов навыков самоорганизации и самоконтроля в процессе обучения. ЛЭК предоставляют студентам возможность самостоятельно выбирать темп обучения, что способствует развитию у них ответственности за свой учебный процесс. В исследованиях В.Ф. Петренко подчеркивается, что самоорганизация и способность к самоконтролю являются важными компонентами успешного обучения в условиях цифровизации [5]. Педагоги должны обучать студентов эффективному использованию электронных ресурсов для самообучения и совершенствования своих знаний.

4. Обучение преподавателей цифровым компетенциям. Для успешного внедрения электронных лекционных комплексов важно, чтобы преподаватели обладали необходимыми цифровыми компетенциями. Педагоги должны уметь не только создавать и использовать ЛЭК, но и интегрировать их в образовательный процесс, учитывая психолого-педагогические аспекты взаимодействия с обучающимися. Это требует от преподавателей постоянного повышения квалификации и освоения новых технологий. Исследования А.И. Зуева подтверждают, что высокий уровень цифровой грамотности преподавателей является одним из ключевых условий успешной интеграции ЛЭК в учебный процесс [3].

Таким образом, успешное внедрение электронных лекционных комплексов требует создания образовательной среды, ориентированной на студента, интеграции цифровых технологий с традиционными методами преподавания, развития навыков самоорганизации и самоконтроля у студентов, а также повышения цифровых компетенций преподавателей. Эти педагогические условия играют решающую роль в обеспечении эффективности использования ЛЭК и в повышении учебной активности студентов.

Выводы. В рамках проведенного теоретического анализа установлено, что лекционные электронные комплексы (ЛЭК) являются эффективным инструментом активации учебной деятельности студентов в высших учебных заведениях. Интеграция цифровых технологий в учебный процесс создает условия для активного участия студентов в образовательной деятельности, повышая их мотивацию, самостоятельность и вовлеченность. Основные результаты исследования подтверждают, что ЛЭК, благодаря своей интерактивности, гибкости, доступности материалов и возможностям для персонализации обучения, могут значительно повысить качество учебного процесса.

Электронные лекции, в отличие от традиционных, обладают рядом преимуществ, таких как возможность выбора темпа обучения, наличие мультимедийных компонентов и интерактивных заданий, которые стимулируют активное участие студентов. Эти особенности способствуют не только улучшению усвоения материала, но и развитию навыков самостоятельной работы, что делает образовательный процесс более гибким и эффективным.

Литература:

1. Белозерцева, М.В. Цифровая образовательная среда вуза: проектирование и реализация / М.В. Белозерцева. – Саратов: СГУ, 2020. – 168 с.

2. Глухов, В.В. Электронное обучение и активные методы преподавания / В.В. Глухов, Е.А. Крюкова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №4. – С. 87-91

3. Зуев, А.И. Информационная образовательная среда как фактор формирования учебной мотивации студентов / А.И. Зуев // Вестник Омского университета. – 2015. – №3. – С. 121-124

4. Карпова, Е.В. Цифровизация образования: теоретико-методологический аспект / Е.В. Карпова // Образование и наука. – 2020. – №2. – С. 41-58

5. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Москва: Издательство МГУ, 2005. – 312 с.

6. Чернышева, Н.П. Электронные формы учебников в вузе: методические подходы и педагогические эффекты / Н.П. Чернышева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №2. – С. 45-51

УДК 371.014
доктор технических наук, профессор Гришин Игорь Юрьевич
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (г. Москва);
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 экономических наук, профессор Тимиргалеева Рена Ринатовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ТЕОРЕТИКО-НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема конструирования профориентационного содержания для естественно-научных предметов в общеобразовательной школе на основе российской нормативной базы в регионально-ориентированной логике. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании системы принципов отбора профориентационного содержания, обеспечивающих органичную интеграцию профориентации в урочное и внеурочное естественно-научное образование. Методологическую основу работы составляют нормативно-правовой анализ федеральных и региональных документов, содержательно-сравнительный анализ российских научных публикаций, педагогическое моделирование и аналитическое обобщение практики работы со школьниками 7-11 классов. На основе анализа действующей нормативной базы (ФГОС ООО, ФГОС СОО, ФОП ООО, ФОП СОО, профориентационный минимум, профессиональные стандарты) и регионально подтверждённых отраслевых контуров Херсонской области (агропромышленный комплекс, водное хозяйство, энергетика, экология, коммунальная инфраструктура) разработана и обоснована авторская система семи принципов отбора содержания: региональности, профессиональной направленности, межпредметности, практико-ориентированности, возрастной адекватности, проблемности и вариативности. Для каждого принципа установлены нормативная опора, методические рекомендации и критерии качества реализации. Показано, что принципиальной единицей проектирования профориентационного содержания должна выступать не информация о профессии, а учебно-адаптированная профессиональная функция, включённая в регионально значимый и безопасный проблемный контекст. Научная новизна состоит в разработке операционализированной системы принципов, верифицированной одновременно нормативно и теоретически. Практическая значимость определяется возможностью применения системы в рабочих программах по физике, химии, биологии, географии и в курсе «Россия – мои горизонты» без нарушения предметной логики обучения.
Ключевые слова: профориентация; естественно-научное образование; профессиональное самоопределение; региональный компонент; принципы отбора содержания; профориентационный минимум; учебно-адаптированная профессиональная функция.
Annotation. This article examines the problem of designing career guidance content for natural science subjects in comprehensive schools based on the Russian regulatory framework and a regionally oriented logic. The aim of the study is to theoretically substantiate a system of principles for selecting career guidance content that ensures the seamless integration of career guidance into both in-class and extracurricular natural science education. The methodological basis of the study consists of a regulatory analysis of federal and regional documents, a content-comparative analysis of Russian scientific publications, pedagogical modeling, and an analytical summary of practical work with students in grades 7-11. Based on an analysis of the current regulatory framework (FSES OO, FSES SOO, SOLENOVO OO, SOLENOVO SOO, career guidance minimum, professional standards) and regionally confirmed industry frameworks in the Kherson region (agro-industrial complex, water management, energy, ecology, public utilities infrastructure), a proprietary system of seven content selection principles has been developed and substantiated: regionality, professional focus, interdisciplinary nature, practice-orientedness, age-appropriateness, problem-solving, and variability. Regulatory support, methodological recommendations, and implementation quality criteria have been established for each principle. It has been demonstrated that the fundamental unit of career guidance content design should not be information about the profession, but rather an educationally adapted professional function embedded in a regionally significant and safe problematic context. The scientific novelty lies in the development of an operationalized system of principles, verified both normatively and theoretically. The practical significance is determined by the possibility of using the system in work programs in physics, chemistry, biology, geography and in the course «Russia – My Horizons» without violating the subject logic of teaching.
Key words: career guidance; natural science education; professional self-determination; regional component; principles of content selection; career guidance minimum; educationally adapted professional function.

Введение. Проблема профессионального самоопределения школьников в последние годы приобрела статус системной педагогической задачи. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» прямо связывает общее образование с развитием личности, её самоопределением и социализацией. Обновлённые федеральные государственные образовательные стандарты, а вместе с ними и федеральные образовательные программы требуют не просто передачи предметных знаний, но формирования способности применять их в учебных, жизненных и профессионально ориентированных ситуациях. В этом контексте профориентация может рассматриваться как сквозная педагогическая задача, требующая встраивания непосредственно в предметное содержание, внеурочную деятельность, проектную работу и социальное партнёрство школы.

Особую роль в реализации профориентационного потенциала играют естественно-научные предметы. Федеральные методические материалы по физике, химии и биологии подчёркивают их мировоззренческое, межпредметное и прикладное значение, а программы углублённого уровня прямо ориентированы на задачи профессиональной ориентации, исследовательской деятельности и осознанного выбора профиля. Именно здесь формируется продуктивное пространство для раннего и научно корректного знакомства обучающихся с профессиональными функциями в агротехнологиях, экологии, медицине, энергетике, водном хозяйстве, аналитике данных и инженерных решениях.

Актуальность регионально-ориентированного подхода многократно возрастает применительно к Херсонской области. Правовой статус региона, как субъекта Российской Федерации, закреплён Федеральным конституционным законом. Вместе с тем анализ официальных источников показал, что специальный региональный нормативный акт, непосредственно регулирующий принципы отбора профориентационного содержания для естественно-научных предметов, не принят. Это значимое обстоятельство, т.к. оно предполагает построение исследования на пересечении федеральной нормативной базы и

подтверждённых отраслевых контуров региона, не подменяя научную корректность произвольными допущениями.

Цель настоящей статьи состоит в разработке и обосновании системы принципов конструирования профориентационного содержания для естественно-научных предметов общеобразовательной школы в регионально-ориентированной логике. Для её достижения решаются следующие задачи: уточнить теоретико-нормативную рамку проблемы, провести анализ регионального отраслевого контекста, обосновать систему принципов отбора содержания с нормативной и теоретической валидацией каждого принципа. Основная гипотеза исследования – профориентационная результативность естественно-научного образования существенно возрастает, если учебное содержание конструируется не из рассказа о профессиях, а от учебно-адаптированных профессиональных функций, включённых в регионально значимые и безопасные проблемные контексты.

Изложение основного материала статьи. Российская нормативная рамка школьной профориентации складывается из нескольких взаимосвязанных уровней. Базовый уровень задаётся Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ, где общее образование рассматривается как направленное на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации. Следующий уровень образуют ФГОС ООО и ФГОС СОО, фиксирующий личностные, метапредметные и предметные результаты, задающие деятельностную логику обучения и ориентирующие школу на применение знаний в разнообразных контекстах. Федеральные образовательные программы перевели эти требования в плоскость содержания и примерного планирования.

Специальный профориентационный контур задан Единой моделью профориентации и методическими рекомендациями по профориентационному минимуму для 6-11 классов [2], которые прямо предусматривают урочную, внеурочную, практико-ориентированную, диагностическую и вариативную составляющие. Региональный компонент описывается как ориентированный на рынок труда конкретного субъекта федерации. Показательно, что в 2025/26 учебном году курс «Россия – мои горизонты» [6] был дополнительно усилен – по информации Минпросвещения России, на реализацию регионального компонента может быть отведено до половины общего времени курса, что обеспечивает принципу региональности прямую федеральную поддержку. Важным дополнением служат Федеральный закон о занятости населения и Стандарт деятельности по осуществлению профессиональной ориентации [14], закрепляющие профориентацию как институционально организуемую государственную деятельность. Реестр профессиональных стандартов позволяет переводить разговор о профессии и трудовых функциях, квалификациях и требованиях к деятельности – что важно для естественно-научных предметов: обучающийся должен знакомиться не только с названием профессии, но и с типом задач, которые реально решает агроном или специалист по агромелиорации.

Естественно-научный цикл обладает для профориентации особыми преимуществами, выделяемыми исследователями педагогики и методики [1; 2]. Во-первых, он органично работает с данными, измерением, экспериментом, доказательством, моделированием и причинно-следственным анализом – то есть именно с теми способами действия, которые составляют ядро большого числа современных профессиональных функций. Во-вторых, он значительно легче других предметных областей переводится в контекст реальных технологических и производственных процессов. В-третьих, он открывает широкий выход к практикам STEM-образования, межпредметной интеграции и исследовательского обучения [5; 7]. Федеральные программы и методические письма по предметам подтверждают этот вывод. В материалах по физике подчёркивается её системообразующая роль для остального естественно-научного цикла и возможность углублённого изучения как формы профессиональной ориентации. В химии акцентируется связь предмета с современными химическими технологиями и прямо указывается на использование представлений о сферах профессиональной деятельности как основы для осознанного выбора профильного предмета. В биологии методические материалы специально отмечают развитие представлений о возможных сферах профессиональной деятельности (медицина, агрономия, экология) уже начиная с 7 класса. Тем самым само федеральное предметное регулирование не только допускает, но и стимулирует включение профессионально ориентированных контекстов в урочное обучение.

Для педагогического проектирования принципиально важно опираться исключительно на подтверждённые официальными российскими источниками региональные контуры. Мастер-план развития территории Херсонской области [15] и государственная программа восстановления новых субъектов выводят в число приоритетных следующие отраслевые направления: агропромышленный комплекс, восстановление и развитие коммунальной и строительной инфраструктуры, туризм, промышленность, переработка и логистика. Программа развития кадров до 2030 года [18], контрольные цифры приёма на СПО [12], перечень предприятий, испытывающих кадровую потребность [13], и региональный проект «Профессионалитет» [8] конкретизируют запрос на специалистов в агрономии, мелиорации, водоснабжении, строительстве, экологическом контроле, переработке и энергетике.

Современная профессиональная деятельность редко совпадает с границами школьного предмета, что выдвигает на первый план межпредметность как методическую норму, а не декларацию. Исследования интегративного подхода в естественно-научном образовании и STEM-практиках показывают, что учащиеся значительно лучше осваивают способы применения знания тогда, когда задача объединяет несколько дисциплинарных направлений и опирается на осмысленный контекст [5; 9]. В контексте профориентации это означает, что деятельность специалиста в реальном секторе практически всегда носит межпредметный характер, а значит, её учебный аналог должен воспроизводить эту логику.

Работа выполнена в логике теоретико-проектировочного исследования (design-based research). В основу положены четыре взаимодополняющих метода. Первый – нормативно-правовой анализ федеральных и региональных российских документов в сфере общего образования, профориентации, занятости, профессиональных стандартов и среднего профессионального образования. Второй – содержательно-сравнительный анализ российских научных публикаций по образовательной профориентации, естественно-научной грамотности, проектному и исследовательскому обучению, межпредметной интеграции и возрастным аспектам профессионального самоопределения. Третий – педагогическое моделирование, позволившее перевести нормативные и теоретические положения в систему принципов с её нормативной опорой, методическими рекомендациями и критериями качества. Четвёртый – аналитическое обобщение практики активной работы с обучающимися 7-11 классов в форматах урока, мини-проектов, диагностических заданий и кейс-сессий. Корпус источников сформирован по принципу приоритета первоисточников. В него вошли официально опубликованные правовые акты, федеральные программы и методические материалы, документы реестра профессиональных стандартов, а также рецензируемые российские научные публикации. При анализе регионального контекста отбирались только сведения, подтверждённые официальными публикациями органов власти или плановыми документами. Если специализированный документ не был обнаружен в открытых источниках, это прямо фиксировалось как «не найдено», а иллюстративный материал переводился в нейтрально-отраслевую плоскость. Такой подход представляется обязательным требованием академической добросовестности, особенно применительно к быстро меняющимся региональным данным.

В рамках предлагаемой модели принцип региональности означает систематическую соотнесённость учебного содержания с подтверждёнными контурами экономики, социальной инфраструктуры и кадрового запроса региона. Для Херсонской области в официальных источниках подтверждены следующие значимые направления: агропромышленный

комплекс, восстановление коммунальной и строительной инфраструктуры, кадровая подготовка через СПО и «Профессионалитет», туризм, промышленные и инфраструктурные инвестиции [12; 13; 15; 18]. Теоретически данный принцип опирается на идеи образования через пространство (place-based практик), нормативно поддерживается профминимумом и обновлённым курсом «Россия – мои горизонты» [4; 6]. Методически из этого принципа вытекает несколько правил. Во-первых, при разработке задания учитель должен отталкиваться не от случайного примера, а от отрасли, реально подтверждённой для региона. Во-вторых, если текущее функционирование конкретного предприятия не подтверждено официальными источниками, следует использовать нейтральный отраслевой контекст: «оросительная система», «фермерское хозяйство», «объект водоснабжения», «экологический пост наблюдения». В-третьих, региональность должна быть содержательной – отражаться в типе данных, условий и решений, а не только в географическом названии.

Принцип профессиональной направленности предполагает, что учебное задание строится вокруг учебно-адаптированной профессиональной функции, а не вокруг абстрактной предметной темы. В отличие от традиционной практики, когда педагог добавляет к теме несколько фраз о профессии, в данной модели профессиональная функция становится логическим центром задания – обучающийся диагностирует, сравнивает, прогнозирует, проектирует, оптимизирует – то есть действует в формах, родственных профессиональным действиям специалиста. Теоретически этот принцип опирается на концепцию образовательной профориентации как формирования самостоятельной готовности к профессиональному самоопределению [16; 17]. Нормативную опору обеспечивают Федеральные профессиональные стандарты и предметные программы углублённого уровня. В формулировке задания должна быть ясно названа профессиональная роль (агроном, специалист по агромелиорации, инженер по водоснабжению, экологический аналитик, технолог хранения продукции) и конкретная трудовая функция (оценка почвы, выбор режима орошения, анализ качества воды, интерпретация экспериментальных данных). Результат работы обучающегося должен интерпретироваться именно как профессионально мотивированный вывод.

Принцип межпредметности в профориентационном содержании должен пониматься не как формальный комплекс нескольких дисциплин, а как необходимость синтеза разных естественно-научных языков для решения единой учебно-профессиональной задачи. Российские исследования интегративного подхода в школьном естественно-научном образовании и STEM-практиках подчёркивают, что межпредметная задача становится содержательно полноценной лишь тогда, когда ни одна из входящих дисциплин не является декоративной [5; 9]. Федеральные программы выстраивают физику, химию и биологию как взаимосвязанный образовательный контур [2]. Качественный профориентационный кейс по аграрной тематике, как правило, связывает биологию растений, физические параметры среды, химические показатели почвы или воды, а в старших классах – ещё и математику с информатикой. Так, задача о режиме полива без биологии оказывается пустой, потому что игнорирует потребности культуры; без физики – слепой, потому что не учитывает испарение или давление; без математики – нерешаемой, потому что не позволяет количественно сравнивать варианты. В такой интеграции обучающийся начинает видеть профессиональную реальность, а не учебную имитацию.

Принцип практико-ориентированности направлен на моделирование реальных или личностно-профессиональных ситуаций, в которых знание используется как инструмент действия. Исследования контекстных заданий и STEM-практик подтверждают, что практическая задача резко повышает мотивацию и глубину понимания учебного материала [2; 9]. Нормативную поддержку обеспечивают профминимум [4], внеурочная модель и предметные программы, прямо включающие практикумы и проектно-исследовательскую деятельность. В данной работе практико-ориентированность реализуется, в частности, через предложение использовать учебный аналог модели агропредприятия. Подчеркнём, что речь идёт о дидактически упрощённом аналоге, позволяющем обучающемуся задать несколько переменных (площадь, влажность, температура, вид культуры, коэффициент риска) и увидеть, как меняется прогнозный результат.

Принцип возрастной адекватности позволяет проектировать профориентационное содержание в логике поэтапного развёртывания возможностей обучающегося. Для 7-8 классов приемлемы наглядные, короткие, эмоционально включающие задания с ограниченным числом переменных. Для 9 класса уместны аналитические задачи сравнения и выбора, поскольку возрастает способность к сопоставлению альтернатив и устойчивой учебной рефлексии. Для 10-11 классов возможны сложные кейсы, мини-проекты, цифровые модели, первичная маршрутизация в СПО и развёрнутая профессиональная рефлексия [6]. Возрастная ошибка в проектировании проявляется быстро – семиклассник, получивший полноценный сценарный кейс с пятью параметрами, воспримет его как непреодолимый барьер; одиннадцатиклассник, получивший игру угадывания профессии, сочтёт задание инфантильным. Поэтому одно и то же профессиональное ядро должно разворачиваться по-разному. Например, тема «вода для хозяйства» в 7-8 классах – это выбор подходящей культуры по таблице влажности; в 9 классе – сравнение двух систем полива; в 10-11 классах – кейс о распределении ограниченного водного ресурса с цифровым расчётом.

Принцип проблемности предполагает включение в учебную ситуацию противоречия, неопределённости или конфликта критериев, требующих самостоятельного выбора и аргументации. В данном принципе концентрируется ключевой развивающий потенциал профориентации – реальная профессиональная деятельность почти никогда не сводится к алгоритму с единственным правильным ответом, специалист действует в условиях неполной информации, ограниченных ресурсов и конкурирующих требований. Российские публикации о кейс-технологии и проблемном обучении подтверждают, что именно такие ситуации развивают мышление и переводят обучающегося из позиции исполнителя в позицию субъекта решения [9]. Методически проблемность в естественно-научных предметах задаётся несколькими способами: дефицитом ресурса, противоречием между краткосрочной выгодой и долгосрочной устойчивостью, ограничением данных, необходимостью выбора технологии или конфликтом нескольких критериев. Важна обязательная оговорка о безопасности: если кейс связан с рисками, авариями или потенциально опасными процессами, он должен реализовываться исключительно в формате анализа данных, моделирования и прогноза, но не в формате имитации опасных действий. Это согласуется с требованиями предметных программ по физике и химии [6; 7].

Принцип вариативности завершает систему принципов, обеспечивая её индивидуализированную реализацию. Российская профориентационная практика исходит из того, что выбор профессионального пути не может строиться как навязывание единственно верной траектории – школа должна создавать условия для осознанного выбора, самоисследования и формулирования образовательной перспективы [3; 16; 17]. В педагогическом конструировании это означает вариативность тем, ролей, продуктов, уровней сложности, способов представления и критериев успеха. На практике один и тот же кейс может содержать разные профессиональные роли: агроном, инженер полива, экологический аналитик, технолог хранения. Один и тот же результат может быть представлен как расчётная записка, экспертное заключение, инфографика или цифровая таблица. Один и тот же набор данных может использоваться как на базовом, так и на повышенном уровне за счёт изменения числа переменных и глубины аргументации. Критерии качества вариативности могут включать: наличие осмысленного выбора, возможность выполнения задания обучающимися с разным уровнем подготовки, сохранение общей цели при различии путей её достижения.

Разработанная система принципов имеет несколько уровней новизны. На концептуальном уровне она соединяет федеральную нормативную рамку профориентации с предметной логикой естественно-научного образования и с регионально-отраслевой спецификой – то, что в российской литературе обычно рассматривается раздельно. На операционном уровне каждый принцип снабжён нормативной опорой, методическими рекомендациями и критериями качества, что делает его применимым непосредственно в педагогической практике без дополнительных интерпретаций. Принципиальный педагогический вклад статьи состоит в изменении единицы проектирования – вместо единицы «сведения о профессии» предлагается единица «учебно-адаптированная профессиональная функция». Пока школа описывает профессии, она формирует лишь поверхностную осведомлённость. Как только содержание переводится в профессионально-подобное действие – анализ, выбор, прогноз, интерпретацию данных – профориентация становится образовательной, а не информационной [16; 17].

Выводы. Профориентационное содержание в естественно-научном образовании становится педагогически полноценным только в том случае, если конструируется как особый функциональный слой предметного содержания, а не как внешнее приложение к нему. Для такого перехода в современной российской нормативной базе имеются все необходимые основания: стандарты, федеральные программы, курс «Россия – мои горизонты», профессиональные стандарты и методические материалы по естественно-научному циклу. Для Херсонской области предложенный подход приобретает дополнительную актуальность поскольку регионально ориентированная профориентация, опирающаяся на подтверждённые отраслевые контуры и учебно-адаптированные профессиональные функции, способна помочь обучающимся связать естественно-научное знание с восстановлением и развитием региона. Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной апробацией разработанной системы и с созданием банка профориентационных заданий для каждого классового уровня.

Литература:

1. Концепция технологического просвещения в естественно-научном и математическом общем образовании в интеграции с информатикой и трудом (технологией). – URL: http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/konczepcziya_tehnologicheskoe-prosveshhenie.pdf (дата обращения: 10.03.2026)
2. Методическое пособие «Преподавание естественно-научных предметов в условиях обновления содержания и методов школьного образования». – URL: http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/prepodavanie-estestvenno-nauchnyh-predmetov-v-usloviyah-obnovleniya-soderzhaniya-i-metodov-shkolnogo-obrazovaniya-3.pdf (дата обращения: 10.03.2026)
3. Методические рекомендации по реализации комплекса мероприятий по созданию агротехнологических классов в общеобразовательных организациях в рамках федерального проекта «Кадры в АПК». – URL: http://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/05/mr_agroklassy.pdf (дата обращения: 10.03.2026)
4. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих программы основного общего и среднего общего образования. – Москва: Минпросвещения России, 2023. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/ab399c217503ce818ff31f1f73b737da/download/5881/ (дата обращения: 10.03.2026)
5. Моргачева, Н.В. Исследование представлений учителей о реализации интегративного подхода в школьном естественнонаучном образовании / Н.В. Моргачева, Е.Б. Сотникова, С.В. Щербатых // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1(73). – С. 242-257. – DOI: 10.32744/pse.2025.1.16
6. Обновление курса «Россия – мои горизонты» в 2025/2026 учебном году: расширение регионального компонента. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/rmg_2025.pdf (дата обращения: 10.03.2026)
7. Обухов, А.С. Задания для практики STEM-образования: от суммы частных задач к целостному деятельностному междисциплинарному подходу / А.С. Обухов, С.А. Ловягин // Исследователь/Researcher. – 2020. – № 2. – С. 63-82
8. Паспорт регионального проекта «Профессионалитет (Херсонская область)». – URL: http://khogov.ru/wp-content/uploads/2025/08/yu9-74-professionalitet-.pdf (дата обращения: 10.03.2026)
9. Пентин, А.Ю. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А.Ю. Пентин, Г.С. Ковалёва, Е.И. Давыдова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79-109
10. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 «Об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов». – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=428314 (дата обращения: 10.03.2026)
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 22.12.2023 № 2255 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Восстановление и социально-экономическое развитие Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской области и Херсонской области"». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312290053 (дата обращения: 10.03.2026)
12. Постановление Правительства Херсонской области от 12.07.2024 № 93-пп «Об установлении контрольных цифр приёма на обучение по программам среднего профессионального образования». – URL: http://gov.khogov.ru/documents/postanovlenie-pravitelstva-hersonskoj-oblasti-ot-12-07-2024-№93-pp/ (дата обращения: 10.03.2026)
13. Постановление Правительства Херсонской области от 10.12.2024 № 197-пп «Об утверждении перечня организаций Херсонской области, испытывающих потребность в привлечении работников по востребованным профессиям». – URL: http://gov.khogov.ru/documents/postanovlenie-pravitelstva-hersonskoj-oblasti-ot-10-12-2024-№-197-pp/ (дата обращения: 10.03.2026)
14. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.12.2024 № 694н «Об утверждении Стандарта деятельности по осуществлению полномочия в сфере занятости населения по организации профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы профессиональной деятельности». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502180005 (дата обращения: 10.03.2026)
15. Распоряжение Правительства Херсонской области от 16.01.2025 № 10/1-рп «Об утверждении мастер-плана развития территории Херсонской области». – URL: http://gov.khogov.ru/documents/rasporyazhenie-pravitelstva-hersonskoj-oblasti-ot-16-01-2025-№-10-1-rp-ob-utverzhdenii-master-plana-razvitiya-territorii-hersonskoj-oblasti/ (дата обращения: 10.03.2026)
16. Сергеев, И.С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодёжью / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 24-44. – DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.002
17. Сергеев, И.С. Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины» / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – Т. 12. – № 4. – С. 6-28. – DOI: 10.52944/PORT.2024.59.4.001
18. Херсонская область утвердила программу развития кадров до 2030 года // Официальный портал Правительства Херсонской области. – 04.02.2026. – URL: http://gov.khogov.ru/news/hersonskaya-oblast-utverdila-programmu-razvitiya-kadrov-do-2030-goda/ (дата обращения: 10.03.2026)

УДК 37.034

заведующий Гришкова Светлана Павловна
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №272» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема духовно-нравственного воспитания дошкольников через приобщение к культурному и историческому наследию родного края. Представлена авторская программа «Алтайский край – часть великой России», построенная на основе спиралевидного принципа, который обеспечивает последовательное и цикличное освоение материала. Данная программа была 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 интегрирует все образовательные области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Особое внимание уделяется игровым технологиям и разнообразным формам работы, которые делают процесс обучения доступным и интересным для дошкольников. В программе выделены ключевые направления работы: изучение географии и символики края, знакомство с природой и достопримечательностями, приобщение к культурному наследию, знакомство с выдающимися земляками и народными традициями. Разработаны конкретные планируемые результаты реализации программы к семи годам, включающие углублённые знания о родном крае, формирование патриотических чувств и активной гражданской позиции. Методологической основой программы выступает комплексный подход, сочетающий традиционные и инновационные методы работы с учётом возрастных особенностей детей. Практическая значимость работы заключается в создании эффективной модели духовно-нравственного воспитания дошкольников, которая может быть использована в практике дошкольных образовательных организаций. В выводах авторы отмечают, что программа способствует формированию у детей целостного представления о родном крае, развитию познавательного интереса и патриотических чувств.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, традиционные духовно-нравственные ценности, гражданская идентичность, старшие дошкольники.

Annotation. This article examines the pressing issue of spiritual and moral development in preschoolers through familiarization with the cultural and historical heritage of their native region. The program, "Altai Krai – Part of Great Russia," is presented. It is built on a spiral principle that ensures consistent and cyclical acquisition of material. This program was developed and implemented as part of the activities of the Regional Innovation Site for Moral and Patriotic Education of Preschoolers through the Socio-Educational Environment of an Inclusive Kindergarten, under the guidance of the Research Laboratory for Diagnostics and Correction of Developmental Disorders at Altai State Pedagogical University. The program integrates all educational areas: social and communicative, cognitive, speech, artistic and aesthetic, and physical development. Particular attention is paid to game technologies and a variety of activities that make the learning process accessible and engaging for preschoolers. The program highlights key areas of work: studying the geography and symbolism of the region, exploring nature and landmarks, familiarizing with cultural heritage, and learning about outstanding local residents and folk traditions. Specific planned outcomes for program implementation by age seven have been developed, including in-depth knowledge of the native region, the development of patriotic feelings, and an active civic position. The program's methodological foundation is a comprehensive approach that combines traditional and innovative methods, taking into account the age-appropriate characteristics of children. The practical significance of this work lies in the creation of an effective model for the spiritual and moral education of preschoolers, which can be used in preschool educational institutions. In their conclusions, the authors note that the program promotes children's development of a holistic understanding of their native land, cognitive interest, and patriotic feelings.

Key words: spiritual and moral culture, traditional spiritual and moral values, civic identity, senior preschoolers.

Введение. Истинное богатство человека не измеряется материальными благами, оно кроется в его прошлом, в сокровищнице личной и коллективной памяти, в истории, формирующей его идентичность. Лишь тот, кто в полной мере осознаёт значимость этого наследия, прилагает усилия к его сохранению и вносит вклад в его расширение, может считаться истинным гражданином своей страны.

Государственная политика Российской Федерации, направленная на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, строится как целостная система скоординированных действий. В её реализации участвуют: Президент Российской Федерации, различные органы публичной власти, а также институты гражданского общества. Совместная работа этих субъектов нацелена на эффективное противодействие социокультурным вызовам и угрозам, способным нанести ущерб национальной безопасности РФ в сфере защиты традиционных ценностей, являющихся фундаментом общественной стабильности и культурной идентичности [7].

В этой связи в рамках современного дошкольного образования одной из приоритетных задач выступает формирование у детей ценностного отношения к культурным и историческим традициям своего народа, родной стране и малой родине, а также к семейным ценностям [1]. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования, воспитание осознанного отношения к Родине является значимым фактором становления личности и должно занимать центральное место в образовательном процессе на данном этапе развития ребёнка [8, 9].

Период дошкольного детства, как подчеркивают Н.В. Красникова, Н.В. Перегудова, справедливо считается одним из наиболее значимых в становлении личности. В эти годы у ребёнка формируются базовые нравственные чувства и ценностные ориентиры, включая искреннюю любовь к своей стране и осознание значимости национальной истории [2]. Процесс воспитания гражданского сознания, по мнению Л.В. Кудрявцевой, на данном этапе опирается на несколько ключевых компонентов: накопление социального опыта в родной среде, принятие общественных норм, а также пробуждение устойчивого интереса к культурному и историческому наследию как малой родины, так и страны в целом [3]. В результате формирование позитивного восприятия прошлого и настоящего своего Отечества становится прочной основой для развития гражданственности у детей дошкольного возраста.

Воспитание патриотически ориентированной личности не ограничивается знакомством с природой родного края - изучением флоры и фауны, прогулками на свежем воздухе. Существенное значение имеет приобщение ребёнка к историко-культурному наследию: ознакомление с историей региона и города, сведениями об их основании, выдающимися

деятелями и ключевыми историческими событиями. Важную роль в патриотическом воспитании играют культурные учреждения и достопримечательности. Посещение музеев, театров и выставок способствует расширению кругозора, развитию эстетического восприятия и формированию патриотических чувств. Особого внимания заслуживает знакомство детей с выдающимися личностями, значимыми местами, а также народными праздниками и традициями региона.

Как отмечают Э.М. Мамеева, Е.П. Синюгина, воспитательный потенциал детского сада позволяет эффективно приобщать дошкольников к традициям и духовному наследию своего народа. Знакомя детей с историей и культурой малой родины, учреждение вносит важный вклад в формирование их ценностных ориентиров [4, 6].

В этом ключе В. В. Налимова, И. Н. Дымченко подчеркивают, что знакомство дошкольника с общечеловеческими и цивилизационными ценностями начинается с погружения в культурное наследие своего края. Познание традиций, обычаев и достижений малой родины создаёт прочную основу для дальнейшего освоения более широких ценностных ориентиров [5].

Изложение основного материала статьи. В этой связи нами была разработана программа «Алтайский край – часть великой России». Она создана специально для региона с учётом его уникальных культурных, исторических и природно-климатических характеристик. Данная программа была 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».

Цель программы: развитие 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.

Ключевой принцип программы заключается в системном объединении игровых форм обучения и познавательных элементов освоения социального опыта. Реализация данного принципа при изучении дошкольниками истории, традиций и достопримечательностей региона осуществляется с обязательным учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, что соответствует положениям возрастной психологии; основам дошкольной педагогики; принципам дошкольного образования, закреплённым в ФГОС ДО.

Отметим также, что разработка Программы осуществлялась с учётом ряда значимых характеристик: географического положения территории, особенностей социокультурной среды, специфики контингента воспитанников, а также возрастных и психологических особенностей развития детей дошкольного возраста.

Воспитание патриотизма у дошкольников представляет собой сложный и продолжительный педагогический процесс, требующий от педагога глубокой личной убеждённости и творческого подхода. Реализация данного процесса предполагает системную и планомерную работу во всех возрастных группах, интегрированную в различные виды детской деятельности. Основные направления патриотического воспитания включают формирование любви к близким людям; привязанности к детскому саду как первому социальному институту; чувства принадлежности к малой родине; гражданской идентичности и любви к стране.

На наш взгляд, задача педагога заключается в целенаправленном отборе образовательного материала, доступного для восприятия дошкольниками. В качестве содержательных компонентов могут выступать: природные объекты и животный мир, трудовые традиции населения, культурные обычаи, значимые общественные события и т. д.

Перед началом работы по воспитанию любви к родному краю педагог обязан обладать глубокими знаниями о нём. Необходимо тщательно спланировать содержание занятий: определить приоритетные объекты показа и темы для обсуждения, акцентируя внимание на уникальных и характерных чертах конкретной местности. Такой подход способствует формированию у дошкольников целостного представления о достоинствах и особенностях родного края.

Учитывая масштабность темы истории и культуры родного края, работа с дошкольниками выстроена по тематическим направлениям, которые позволяют системно познакомить детей с богатством Алтайского края. Каждое направление дополняет другие, создавая целостное представление о регионе.

Основные тематические блоки:

– «Моя Родина – Алтайский край» – формирует географические и символические представления о крае (география, символика, населённые пункты, достопримечательности);

– «Природа Алтайского края» – раскрывает многообразие природного мира: от неживой природы до флоры и фауны, включая заповедники и виды из Красной книги;

– «Достопримечательности Алтайского края» – знакомит с культурным наследием: музеями, театрами, памятниками, соборами, площадями и необычными местами;

– «Алтайский край – богатый» – даёт представление об экономическом потенциале региона: промышленности, сельском хозяйстве, полезных ископаемых и туризме;

– «Великие люди Алтайского края» – вдохновляет примерами выдающихся земляков: деятелей искусства и науки;

– «Алтайский край – спортивный» – показывает достижения региона в спорте: объекты, имена спортсменов и их успехи;

– «Культура и быт родного края» – погружает в традиции: промыслы, фольклор, праздники, игры, песни, танцы и кухню;

– «Путешествие в прошлое и настоящее Алтайского края» – помогает увидеть развитие региона через сопоставление эпох, знакомство с памятными и забытыми местами;

– «Мы – правнуки Победы» – воспитывает патриотизм через знакомство с героическим прошлым и настоящим края: подвигами жителей, героями ВОВ и современности, традициями, связанными с профессиями и образом жизни.

Программа построена на основе спиралевидного подхода, который обеспечивает сочетание последовательного и циклического освоения материала. Это позволяет поэтапно расширять и углублять содержание по каждому направлению с учётом творческого потенциала педагога и индивидуальных особенностей детей.

В рамках Программы создаются условия для развития активности, самостоятельности и инициативности воспитанников через следующие формы и методы работы:

– работу с картами и схемами города/края, составление экскурсионных маршрутов, воображаемые путешествия (поисковая деятельность);
– создание проблемных ситуаций и их моделирование;
– игры-путешествия с включением проблемных заданий;
– самостоятельный поиск ответов на вопросы;
– ситуации-предположения;
– занимательные задания и образовательные квесты.

Учитывая возрастные особенности дошкольников, педагогическая работа строится на широком использовании игровых приёмов – ведущей форме деятельности в данном возрасте. Это позволяет сделать процесс знакомства с родным городом и краем максимально естественным и увлекательным для детей.

К числу наиболее эффективных игровых методов относятся: игры-путешествия – виртуальные экскурсии по значимым местам, позволяющие «посетить» достопримечательности без выхода за пределы группы; воображаемые ситуации – создание игровых контекстов, в которых дети могут «оказаться» в прошлом или представить себя исследователями родного края; развивающие игры – дидактические задания, направленные на закрепление знаний о городе, его истории и культуре; лабиринты – игровые задания на ориентирование, развивающие пространственное мышление и логику; работа со схемами и картами города/края – формирование первичных навыков чтения картографических изображений, изучение расположения значимых объектов. Такой подход не только расширяет знания детей о малой родине, но и стимулирует их познавательную активность, воображение и самостоятельность.

Содержание Программы по ознакомлению дошкольников с Алтайским краем, разработанное в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО, органично интегрировано во все образовательные области, обеспечивая комплексное развитие личности ребёнка.

Так, в рамках социально-коммуникативного развития дети усваивают социальные нормы и ценности, принятые в обществе, учатся взаимодействовать с окружающими (взрослыми, сверстниками) через призму региональных традиций и обычаев. Познавательное развитие предполагает формирование у дошкольников целостных представлений о малой Родине: её географическом положении, истории, природе, культурных и исторических достопримечательностях, а также знакомство с региональными традициями и достижениями. Речевое развитие осуществляется через приобщение к художественному слову Алтайского края: чтению произведений местных авторов, изучению устного народного творчества, эпоса, пословиц и поговорок. Это обогащает словарный запас детей и развивает связную речь. Художественно-эстетическое развитие направлено на воспитание эстетического вкуса и ценностного отношения к культурному наследию региона. Дети знакомятся с произведениями местных мастеров, народными промыслами, инструментами и традициями, что формирует гордость за достижения земляков и бережное отношение к искусству. Физическое развитие реализуется через освоение народных подвижных игр и участие в традиционных спортивных праздниках Алтайского края. Это не только укрепляет здоровье, но и приобщает детей к культурным традициям региона, воспитывая уважение к наследию предков.

Такой интегрированный подход обеспечивает гармоничное развитие дошкольников и формирует у них устойчивую связь с малой родиной.

К моменту завершения Программы (к семи годам) у ребёнка старшего дошкольного возраста должны быть сформированы следующие результаты:

- углублённые знания о географии Алтайского края (города, районы, достопримечательности);
- представления об объектах живой и неживой природы региона с умением классифицировать их по различным признакам;
- знания о лекарственных растениях Алтайского края;
- устойчивый познавательный интерес к жизни родного края;
- знания об исторических фактах Алтайского края, отражённых в названиях улиц и памятниках;
- осознание своей принадлежности к культурному наследию народа, формирование гражданской идентичности (как жителя города, гражданина страны, патриота);
- интерес к общественно значимым событиям в стране;
- представления о культуре, быте и традициях народов, проживающих на территории Алтайского края;
- готовность и желание участвовать в проектной деятельности, коллекционировании и создании мини-музеев, посвящённых малой Родине;
- знания об истории Алтайского края в период Великой Отечественной войны;
- активное участие в подготовке и проведении культурно-досуговых мероприятий, продуктивное взаимодействие с их участниками;
- чувство гордости за достижения малой Родины.

Выводы. Таким образом, разработанная программа «Алтайский край – часть великой России» представляет собой целостную систему духовно-нравственного воспитания дошкольников, основанную на приобщении детей к культурному и историческому наследию родного края. Эффективность программы обеспечивается комплексным подходом, сочетанием традиционных и инновационных методов работы, учётом возрастных особенностей детей и региональных особенностей. Спиралевидная структура построения позволяет постепенно расширять и углублять знания детей о родном крае, формировать устойчивые ценностные ориентиры и патриотические чувства. Использование игровых технологий и разнообразных форм работы делает процесс обучения доступным и интересным для дошкольников, способствует развитию их познавательной активности, самостоятельности и творческого потенциала. Реализация программы создаёт прочную основу для формирования целостной личности ребёнка, осознающего свою принадлежность к культурному наследию народа, готового к активной социально значимой деятельности и дальнейшему познанию окружающего мира.

Литература:

1. Котиева, Ф.Р. Реализация регионального компонента в образовательном процессе ДОУ по социально-коммуникативному развитию воспитанников / Ф.Р. Котиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 261-264

2. Красникова, Н.В. Организация работы по духовно-нравственному воспитанию в современном ДОУ / Н.В. Красникова, Н.В. Перегудова // Молодёжь: свобода и ответственность: Материалы ежегодных Митрофановских церковно-исторических чтений, Борисоглебск, 07 декабря 2018 года. Том Выпуск III. – Борисоглебск: Воронежский государственный университет, 2018. – С. 53-57

3. Кудрявцева, Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО / Л.В. Кудрявцева // Нравственные ценности и будущее человечества: сборник статей XII Международных аксиологических чтений, Омск, 26 марта 2021 года. – Омск: Автономная некоммерческая профессиональная образовательная организация «Многопрофильная Академия непрерывного образования», 2021. – С. 190-195

4. Мамеева, Э.М. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности дошкольника в системе современного образования: подходы, практики, перспективы / Э.М. Мамеева // Системная трансформация – основа устойчивого инновационного развития: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Саратов, 24 октября 2025 года. – Стерлитамак: ООО «Агентство международных исследований», 2025. – С. 15-18

5. Налимова, В.В. Развитие духовно-нравственной культуры старших дошкольников на материале местных традиций / В.В. Налимова, И.Н. Дымченко // Педагогическое мастерство : материалы XXXVI Международной научной конференции,

Казань, 20-23 октября 2022 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Молодой ученый», 2022. – С. 14-11

6. Синюгина, Е.П. Изучение народной культуры как основа духовно-нравственного развития дошкольников / Е.П. Синюгина // Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования: современный научный поиск: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию факультета, Курск, 21-22 ноября 2013 года / Редколлегия: М.А. Лукина, С.А. Сеина (отв. ред.), С.В. Супряга (отв. секр.). – Курск: Курский государственный университет, 2013. – С. 322-324

7. 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)

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 24.03.2026)

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 № 1155 // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. – URL: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 24.03.2026)

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)

РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В РАЗВИТИИ НАУЧНО-КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Исследование посвящено анализу взаимосвязи между преподаванием гуманитарных дисциплин и формированием научно-критического мышления студентов педагогических специальностей. Выявлены механизмы, посредством которых историко-философские, социально-гуманитарные и культурологические курсы способствуют развитию аналитических и логических компетенций будущих педагогов. Проведена систематизация подходов к организации учебного процесса, позволяющих максимизировать воздействие гуманитарного содержания на формирование метапредметных навыков. Обнаружено, что интеграция критического анализа текстов, исторических документов и философских концепций создает условия для становления целостного научного мировоззрения. Установлены противоречия между декларируемыми в профессиональных стандартах требованиями к критичности мышления и фактической методологией преподавания гуманитарных предметов в педагогических вузах. На основе анализа выявленных проблем предложены рекомендации по модификации педагогических подходов, ориентированные на усиление развивающего потенциала гуманитарного образования.

Ключевые слова: аналитическое мышление, гуманитарные дисциплины, научно-критическое мышление, педагогические направления, подготовка педагогов, формирование мировоззрения.

Annotation. The research is devoted to the analysis of the relationship between the teaching of humanities and the formation of scientific and critical thinking of students of pedagogical specialties. The mechanisms by which historical, philosophical, socio-humanitarian and cultural studies courses contribute to the development of analytical and logical competencies of future teachers have been identified. The systematization of approaches to the organization of the educational process has been carried out, allowing maximizing the impact of humanitarian content on the formation of meta-subject skills. It is found that the integration of critical analysis of texts, historical documents and philosophical concepts creates conditions for the formation of a holistic scientific worldview. Contradictions have been established between the requirements for critical thinking declared in professional standards and the actual methodology of teaching humanities subjects in pedagogical universities. Based on the analysis of the identified problems, recommendations are proposed for the modification of pedagogical approaches aimed at strengthening the developing potential of humanitarian education.

Key words: analytical thinking, humanities, scientific and critical thinking, pedagogical directions, teacher training, worldview formation.

Введение. В современном высшем педагогическом образовании возникает острое противоречие. С одной стороны, государственные образовательные стандарты требуют, чтобы будущие учителя обладали способностью к самостоятельному суждению, критическому анализу информации и научному мировоззрению. С другой стороны, структура учебных программ нередко остается ориентирована на трансляцию готовых знаний, на репродуктивное овладение содержанием. Это несоответствие между требуемыми компетенциями и фактической организацией обучения составляет центральную проблему педагогического образования.

Гуманитарные дисциплины, которые традиционно занимают значительное место в подготовке педагогов, потенциально могли бы служить мощным инструментом развития критического мышления. Однако остается недостаточно ясным, каким образом преподавание истории, философии и культурологии действительно воздействует на формирование такого мышления. На практике многие гуманитарные курсы сохраняют информационно-накопительную функцию, не актуализируя своего развивающего ресурса.

Само понимание критического мышления в педагогической науке далеко не однозначно. О.С. Акимова различает критическое мышление как способность к логическому анализу и критическое мышление как готовность к переоценке собственных убеждений, подчеркивая, что гуманитарное образование обладает особым потенциалом именно для развития второго вида критичности [1, С. 7]. Одновременно с этим Н.Л. Коршунова рассматривает научное мышление педагога как интегрированное образование, формируемое посредством освоения гуманитарного знания во всей его многомерности [4, С. 92].

Противоречие между традиционной академической направленностью преподавания (ориентация на усвоение фактов, дат, концепций) и требованиями современной педагогической практики (видение проблемы, формулирование вопросов, проверка гипотез) создает то напряжение, которое требует методологического переосмысления. Здесь уместно остановиться подробнее на конкретных механизмах, посредством которых гуманитарные дисциплины способны воздействовать на развитие мышления студентов.

Проведенный обзор литературы показывает, что в отечественной педагогической науке сложилось достаточно неоднозначное понимание потенциала гуманитарного образования. Исследователи выделяют несколько ключевых механизмов: развитие способности к анализу текстов и исторических источников, формирование представлений об альтернативности исторического развития, приобщение студентов к многообразию методологических подходов. Е.В. Григорьева и Г.Б. Сабирова подчеркивают, что гуманитарное знание формирует не просто информационную базу, а именно научное мировоззрение, включающее привычку ставить вопросы к изучаемому материалу [2, С. 50].

Вот здесь и возникает затруднение в практическом воплощении такого подхода. Может показаться, что задача состоит лишь в усилении мотивационной составляющей обучения. Однако при ближайшем рассмотрении становится ясно, что речь идет о более фундаментальном переходе: от трансляции гуманитарного содержания как готовых знаний к использованию гуманитарных дисциплин как средства развития специфических интеллектуальных операций.

Данная статья направлена на систематизацию и углубленный анализ того, каким образом гуманитарные дисциплины функционируют в качестве средства развития научно-критического мышления. В центре внимания – не перечисление известных фактов о пользе гуманитарного образования, а выявление конкретных педагогических механизмов, условий и противоречий, которые определяют эффективность или неэффективность такого влияния.

Изложение основного материала статьи. Понятие критического мышления в педагогической науке эволюционировало вместе с трансформацией целей образования. Если в классическом понимании критическое мышление связывалось прежде всего со способностью к логико-аналитической деятельности, то современные исследования существенно расширили это определение, включив в него способность к рефлексии, переоценке собственных позиций, осознанию множественности возможных интерпретаций.

А.Г. Мухаметшин, анализируя роль историко-педагогических дисциплин, выделяет особую значимость изучения истории развития педагогических идей и практик [5, С. 436]. Это объясняется тем, что история педагогики по самой своей природе предполагает постоянное сравнение, установление причинно-следственных связей, оценку эффективности различных подходов. Студент, изучающий педагогическое наследие К.Д. Ушинского или С.И. Гессена, неминуемо встречается с необходимостью сопоставления идей, анализа их исторических условий возникновения, оценки современной актуальности.

На практике именно такой тип вопрошания и составляет сердцевину критического мышления. Вместе с тем следует признать, что преподавание истории педагогики не всегда организуется подобным образом. В ряде случаев курс сводится к освоению хронологии идей, к пассивному восприятию готовых оценок.

Философские дисциплины обладают иной особенностью. Философия по самой своей сути ориентирована на проблематизацию – превращение кажущегося очевидным в предмет вопрошания. Когда студент педагогической специальности знакомится с различными философскими школами, с альтернативными точками зрения на природу человека и общества, он вступает в пространство методологического плюрализма. Здесь теряет смысл поиск единственно правильного ответа; вместо этого требуется понять логику каждого подхода, его сильные стороны, его ограничения.

Е.В. Григорьева и Г.Б. Сабирова подчеркивают особенность гуманитарного знания – его интерпретативную природу [2, С. 51]. В гуманитарных науках всегда существует несколько равноправных интерпретаций одного явления. Студент, привыкший в естественнонаучных дисциплинах к однозначности результата, нередко испытывает затруднение перед необходимостью жить в пространстве интерпретативной неоднозначности. Именно это затруднение, однако, становится источником развития критического мышления.

Следует внести уточнение. Когда речь идет о развитии критического мышления посредством гуманитарных дисциплин, нельзя игнорировать сложность этого процесса. Гуманитарные дисциплины сами по себе, без особой педагогической работы, не гарантируют развития критичности. Можно изучить труды великих философов и остаться в плену догматического мышления. Можно пройти курс истории и усвоить лишь совокупность готовых оценок.

Н.Л. Коршунова выделяет принципиальное различие между рецептивным и активно-конструктивным способами организации обучения [4, С. 93]. При рецептивном подходе студент выступает потребителем готового знания; при активно-конструктивном подходе он участвует в производстве смысла, в формулировании вопросов, в оценке источников. Второй вариант обладает несоизмеримо большим развивающим потенциалом.

Эффективность активно-конструктивного подхода зависит от готовности студента к такому виду деятельности, от его предварительного опыта, от качества педагогического руководства. Преподаватель, стремящийся организовать критический анализ текста на семинаре, часто сталкивается с проблемой пассивности аудитории, нежелания студентов брать ответственность за собственное суждение.

Механизм этого сопротивления заслуживает внимания. Студент педагогического направления подготовки был учеником на протяжении многих лет. Школьный опыт зачастую соответствовал репродуктивной модели обучения. Переход к критическому анализу требует не просто усвоения новых знаний, но переструктурирования самого отношения к знанию и учению. Это психологически сложно.

И все же именно здесь открывается особая педагогическая возможность. Будущий учитель, прошедший опыт критического переосмысления гуманитарного знания, обретает не только интеллектуальный навык, но и глубокое личностное понимание того, что означает учиться критически. Это понимание не может быть привито никаким иным способом; оно должно быть пережито как опыт.

Е.Д. Платова указывает на связь между гуманитарной составляющей образования и развитием научно-исследовательской компетентности педагога [6, С. 29]. Речь идет о формировании готовности к постоянной научной рефлексии педагогической практики. Педагог, обладающий научно-критическим мышлением, непрерывно ставит вопросы к своей работе: почему выбран именно этот методический подход, какие результаты он дает, какие альтернативы существуют?

История как учебный предмет обладает особым достоинством. По самой своей структуре она требует установления причинно-следственных связей, анализа альтернативных путей развития, оценки влияния различных факторов. Студент, изучающий историю педагогической мысли в России XIX века, встречается с множеством конкурирующих идей, отличающихся своими философскими основаниями и практическими следствиями. Консервативная традиция, либеральные проекты, социалистические утопии – все они имели своих сторонников, собственную логику развития.

Однако при внимательном рассмотрении обнаруживаются дополнительные аспекты, такие как методологическая проблема историографии. Любое историческое описание – это интерпретация. Факты не говорят сами за себя; они

помещаются в определенный нарративный контекст, организуются в соответствии с теми или иными принципами. Осознание этой методологической сложности составляет важный шаг в развитии критического мышления.

Философия педагогики открывает иное измерение критической работы. Речь идет об анализе оснований самой педагогической деятельности. Какова природа педагогического процесса? Что означает развивать человека? Как соотносятся цели образования с ценностями общества?

О.С. Акимова анализирует методику преподавания философских дисциплин в контексте формирования критического мышления, выделяя особую роль работы с текстом [1, С. 8]. Студент должен научиться не просто читать философский текст, но реконструировать логику авторского рассуждения, выявлять скрытые предпосылки, проверять внутреннюю согласованность аргументации. Это требует специальной педагогической работы, тренировки, постоянной обратной связи.

Межпредметные связи в преподавании гуманитарных дисциплин содействуют развитию критического мышления. Когда студент видит, как одна и та же проблема рассматривается в различных дисциплинах – истории, философии, психологии, культурологии, – он получает возможность увидеть многомерность этой проблемы. Синтез различных взглядов требует критического выбора, интеграции, творческого переосмысления.

Культурология, включаемая в состав гуманитарных дисциплин педагогического образования, предоставляет особое поле для развития критического мышления. Культурологический анализ предполагает рассмотрение явлений культуры не как неизменных ценностей, а как исторически изменчивых, обусловленных определенными социальными и духовными контекстами. Студент учится видеть за кажущейся универсальностью культурных норм их историчность и контингентность.

Параллельно выясняется еще одна проблема: проблема риторической презентации знания. Преподаватель гуманитарной дисциплины нередко оказывается перед искушением превратить свой курс в систему убеждений. Студентам предлагается не столько критический анализ, сколько готовое отношение к изучаемому. Отсюда вытекает, что развитие критического мышления требует от преподавателя особой педагогической осторожности – готовности обозначать границы собственного подхода, открытости к альтернативным позициям.

Возникает вопрос о роли преподавателя как медиатора между гуманитарным знанием и развивающимся мышлением студента. Качество этого взаимодействия определяет, станут ли гуманитарные дисциплины средством развития критичности или лишь средством трансляции готовых точек зрения. Требуется обозначить ключевые компетенции преподавателя, работающего в рамках развивающей парадигмы. Во-первых, преподаватель должен обладать собственным критическим мышлением, критическим отношением к преподаваемому материалу. Во-вторых, преподаватель должен обладать педагогической квалификацией, позволяющей организовать учебный процесс так, чтобы студент был активным субъектом познания. В-третьих, требуется умение создавать в аудитории атмосферу безопасности, когда студент не боится выражать собственное мнение.

Е.Н. Дронова обращает внимание на конкретные методические приемы, позволяющие актуализировать развивающий потенциал гуманитарных дисциплин [3, С. 153]. К ним относятся организация дискуссий по проблемным вопросам, работа с историческими источниками, анализ философских текстов в малых группах, подготовка студенческих сообщений на основе самостоятельного исследования. Каждый из этих приемов предполагает активную позицию студента, требует формулирования собственных суждений.

Развитие критического мышления посредством гуманитарных дисциплин не должно противопоставляться другим компонентам педагогической подготовки. Методические дисциплины, курсы по психологии развития, практикумы по организации образовательного процесса – все они содействуют развитию критичности, но в других аспектах. Речь идет о комплексном воздействии различных составляющих образовательной программы.

Однако здесь уместно подчеркнуть специфику гуманитарного вклада. Если методические дисциплины развивают критическое мышление студента в отношении конкретного учебного процесса, то гуманитарные дисциплины развивают более фундаментальный уровень критичности – критичность в отношении к основаниям, к смыслам, к ценностям. Гуманитарный анализ исторического развития образования, философское осмысление целей воспитания, культурологическое рассмотрение разнообразия образовательных традиций – все это формирует широкий контекст, в котором становятся возможны более локальные критические размышления о конкретных методиках.

Е.А. Щербакова предлагает интегративный подход к организации обучения гуманитарным дисциплинам в педагогических вузах, основанный на сочетании проблемного обучения, диалогических методов, работы с источниками и рефлексивного анализа [7, С. 70]. Этот подход позволяет смягчить противоречие между информационной функцией гуманитарных дисциплин и их развивающей функцией.

Вот здесь требуется остановиться на вопросе об оценке развития критического мышления. Как преподаватель может понять, что его работа привела к развитию критичности у студентов? Критическое мышление – явление внутреннее, не всегда легко поддающееся внешней фиксации. Стандартные тесты и экзамены нередко выявляют лишь способность к воспроизведению информации.

Более адекватными способами оценки могут быть анализ качества студенческих дискуссий, рассмотрение содержания письменных работ, анализ способности студента задавать вопросы. А.Г. Мухаметшин отмечает особую значимость портфолио студента как средства фиксации развития аналитического мышления на протяжении учебного курса [5, С. 440]. Портфолио позволяет увидеть динамику, изменение качества анализа, развитие способности к рефлексии.

Здесь требуется обратиться к одному из наиболее сложных аспектов обсуждаемой проблемы – противоречию между рефлективностью как характеристикой критического мышления и нормативными требованиями образовательных программ. Студент должен, с одной стороны, критически переосмыслить получаемое знание, а с другой стороны, освоить определенный минимум содержания, необходимого для прохождения аттестации. Это противоречие не может быть полностью разрешено; оно может только управляться.

Гуманитарное образование располагает уникальными ресурсами для достижения баланса между этими требованиями. История предоставляет фактический материал, который требует одновременно анализа и интерпретации. Философия требует знакомства с классическими концепциями в контексте их критического прочтения. Культурология развивает культурную осведомленность через критическое переосмысление культурных феноменов.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что гуманитарные дисциплины располагают подлинным развивающим потенциалом в отношении формирования научно-критического мышления студентов педагогических направлений. Реализация этого потенциала требует целенаправленной педагогической работы, переориентации методик преподавания, изменения отношения преподавателей и студентов к целям гуманитарного образования.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что критическое мышление, развиваемое в рамках гуманитарных дисциплин, существенно отличается от критицизма как отрицания. Речь идет о развитии способности видеть сложность явлений, понимать множественность интерпретаций, осознавать методологические основания различных подходов. Такое мышление не отрицает возможность знания; оно делает поиск истины более углубленным.

Далее, следует признать, что внедрение развивающих методик встречает определенное сопротивление – как со стороны студентов, привыкших к традиционным формам обучения, так и со стороны преподавателей, опасающихся потерять систематичность. Это сопротивление естественно и отражает действительный перелом в организации учебного процесса.

Роль преподавателя в развитии критического мышления студентов является определяющей. Преподаватель, сам обладающий критическим мышлением, готовый к рефлексии, способный создать атмосферу интеллектуальной свободы, – именно такой преподаватель становится средой развития критичности студента. Квалификация преподавателя гуманитарной дисциплины должна включать не только предметные знания, но и постоянно развиваемые педагогические компетенции.

Интеграция различных гуманитарных дисциплин – истории, философии, культурологии – вносит существенный вклад в развитие критического мышления. Максимальный эффект достигается не при изолированном преподавании каждой из них, а при осознанной координации содержания и методик, при подчеркивании внутренних связей между различными областями гуманитарного знания.

Развитие критического мышления студентов педагогических направлений имеет социальное значение. Учитель, обладающий подлинно критическим мышлением, способен передать это отношение своим ученикам. Инвестиция в критическое мышление будущих педагогов – это инвестиция в качество образования целых поколений школьников.

Гуманитарное образование не конкурирует с профессиональной подготовкой педагога, но обеспечивает их глубокую интеграцию. Методические знания приобретают подлинное значение только тогда, когда они соединяются с критическим пониманием целей, оснований, исторического контекста педагогической деятельности.

Необходимо признать, что работа по развитию научно-критического мышления посредством гуманитарных дисциплин – это работа, рассчитанная на длительный период времени. Она требует изменения общей культуры образования, переоценки представлений о качестве подготовки педагога. Это изменение должно возникнуть как результат диалога между исследователями, преподавателями и практикующими педагогами.

Литература:

1. Акимова, О.С. Формирование критического мышления у обучающихся педагогических направлений на основе гуманитарных дисциплин / О.С. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 6-9

2. Григорьева, Е.В. Роль гуманитарного знания в формировании научного мировоззрения будущих педагогов / Е.В. Григорьева, Г.Б. Сабирова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2 (145). – С. 48-54

3. Дронова, Е.Н. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин / Е.Н. Дронова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 152-154

4. Коршунова, Н.Л. Гуманитарные дисциплины как основа формирования научного мышления будущего педагога / Н.Л. Коршунова // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 1 (47). – С. 91-97

5. Мухаметшин, А.Г. Роль историко-педагогических дисциплин в развитии аналитического мышления студентов / А.Г. Мухаметшин // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-1. – С. 435-442

6. Платова, Е.Д. Гуманитарная составляющая в структуре научно-исследовательской компетентности педагога / Е.Д. Платова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 7. – С. 28-33

7. Щербакова, Е.А. Методологические подходы к развитию критического мышления студентов-педагогов средствами гуманитарных наук / Е.А. Щербакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (231). – С. 67-75

Педагогика

УДК 378.147

преподаватель Картоева Мадина Курейшевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)

РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В условиях трансформации системы высшего медицинского образования, обусловленной цифровизацией и новыми социальными запросами, проблема формирования профессионально важных качеств (ПВК) будущих врачей приобретает особое значение. В статье представлены результаты апробации практико-ориентированной технологии формирования профессионально важных качеств (ПВК) у студентов медицинских вузов, реализуемой на пяти уровнях от «оптанта» до «мастера». В эксперименте участвовали две группы студентов (по 30 человек в контрольной и экспериментальной группах). Оценка сформированности ПВК осуществлялась на основе когнитивного, творческого, компетентностного и ценностного критериев с применением балльных метрик, самооценки и экспертных оценок. Статистическая обработка данных выполнялась с использованием критерия χ^2 Пирсона. Эксперимент (2019-2025 гг., Первый МГМУ) показал статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе: на контрольном этапе эталонный уровень ПВК достиг 67,9% участников против 27,6% в контрольной группе. Предложенная технология может быть рекомендована к внедрению в образовательный процесс медицинских вузов и предуниверсариев.

Ключевые слова: профессионально важные качества (ПВК), практико-ориентированная технология, медицинское образование, интегративный комплекс ПВК, критерий χ^2 Пирсона.

Annotation. In the context of the transformation of the higher medical education system, caused by digitalization and new social demands, the problem of the formation of professionally important qualities (PVK) of future doctors acquires special significance. The article presents the results of the approbation of a practice-oriented technology for the formation of professionally important qualities (PVK) of medical students, implemented at five levels from "optant" to "master". The experiment involved two groups of students (30 people in each control and experimental group). The formation of PVK was assessed based on cognitive, creative, competence, and value criteria using point metrics, self-assessment, and expert assessments. Statistical data processing was performed using the Pearson's χ^2 test. The experiment (2019-2025, First Moscow State Medical University) showed a statistically significant positive trend in the experimental group: at the control stage, the reference level of PVK reached 67.9% of the participants, compared to 27.6% in the control group. The proposed technology can be recommended for implementation in the educational process of medical universities and pre-university institutions.

Key words: professionally important qualities, practice-oriented technology, medical education, integrative complex of PVK, Pearson's χ^2 criterion.

Введение. Современная система высшего медицинского образования находится в состоянии глубокой трансформации, обусловленной стремительным развитием медицинских технологий, цифровизацией здравоохранения и изменением социального заказа к профессиональной подготовке врачей. В этих условиях проблема формирования профессионально важных качеств (ПВК) будущих медиков приобретает особую актуальность, которая также подтверждается комплексом стратегических документов, задающих вектор развития системы высшего медицинского образования в Российской Федерации: Указом Президента РФ от 08.12.2025 № 896 утверждена Стратегия развития здравоохранения в РФ на период до 2030 года [11], которая одним из приоритетов определяет повышение качества подготовки медицинских кадров; с 1 января 2025 года в рамках нового нацпроекта «Продолжительная и активная жизнь» началась реализация федерального проекта «Медицинские кадры», рассчитанного до 2030 года [13,14], одной из задач которого является обеспечение высокого уровня подготовки и квалификации молодых специалистов, приходящих в отрасль здравоохранения.

В основе современного понимания профессионально важных качеств лежат работы Е.А. Климова, заложившего методологические основы психологии труда и введшего понятие «профессиограмма» как системы требований профессии к психическим свойствам человека. В трактовке Е. А. Климова, ПВК – это психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности; они многофункциональны, и каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств [9]. В.Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [16]. По мнению В.А. Бодрова, ПВК – это «совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометричеких, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности» [2]. В то же время А. В. Карпов дал более формализованное и измеримое определение, назвав ПВК свойствами, необходимыми для выполнения деятельности на нормативно заданном уровне и коррелирующими с ее эффективностью [4, 5]. Применительно к медицинской профессии данное понятие приобретает особое содержание, обусловленное спецификой врачебного труда, который относится к системе «человек-человек» и характеризуется высокой степенью ответственности за жизнь и здоровье пациентов [12, 13].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе исследователи рассматривают ПВК как неотъемлемый компонент профессионально-личностного развития студента медицинского вуза, выступающий ключевым фактором успешности профессиональной деятельности и конкурентоспособности специалиста в условиях современного здравоохранения [1]. И. И. Корягиной выявлены факторы и педагогические условия формирования ПВК будущего врача в рамках изучения дисциплины «Психология и педагогика», включая использование современных образовательных технологий – анализа конкретных ситуаций и дебатов, направленных на развитие личностных качеств обучающихся [8, 10].

Формирование ПВК будущих медиков мы трактуем как непрерывный управляемый динамический процесс смены или перестройки подсистем ПВК обучающихся на разных этапах профессионализации в условиях учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся, обеспечивающих сформированность у выпускников медицинских вузов на нормативном уровне интегративного комплекса ПВК [6, 7].

На основе теоретического анализа и изучения динамики ПВК у будущих медиков смоделирован процесс их формирования и разработана практико-ориентипованная технология, обеспечивающая выпускникам необходимый уровень компетенций для успешной работы [15].

Выдвинутая гипотеза о результативности такого подхода требует опытной проверки, в связи с чем нами сформулирована однофакторная гипотеза эксперимента: формирование интегративного комплекса ПВК обучающихся в условиях медицинских вузов обеспечивается реализацией практико-ориентированной технологии исследуемого процесса, процессуально выражаемой на пяти преемственных уровнях: «оптант», «адепт», «адаптант», «интернал» «мастер». Конечный результат, который мы предполагаем получить от внедрения разработанной нами модели и технологии в процесс обучения будущих медиков в университете – повышение уровня сформированности интегративного комплекса ПВК выпускников медицинских вузов.

Исследуемым параметром в эксперименте является уровень сформированности профессионально важных качеств обучающихся медицинских вузов. По результатам многоаспектного теоретического анализа сформированность интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов представляется через систему когнитивного, творческого, компетентностного и ценностного критериев, характеризующих ее как целостное образование. Содержание каждого критерия раскрывается через характеризующие его показатели, которые оцениваются респондентами контрольных и экспериментальных групп, преподавателями, работающими с обучающимися, с помощью методов самооценки и экспертных оценок.

Для количественного выражения полученных результатов в виде показателей введем понятие метрик как инструмента балльного оценивания сформированности интегративного комплекса ПВК. Разработанный набор метрик и шкалы соотношения балльной и уровневой оценки ПВК (Таблица 1) определены экспериментально на основе квалиметрических технологий выявления показателей качества и правил соотношения квалиметрических шкал, предлагаемый алгоритм апробирован и верифицирован экспертами.

Балльная оценка уровня сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов рассчитывается по формуле:

$$У^{Б}_{ПВК} = 0{,}4 \cdot У^{Бс}_{ПВК} + 0{,}6 \cdot У^{Бэ}_{ПВК}, \text{ где}$$

$У^{Б}_{ПВК}$ – балльная оценка уровня сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов;

$У^{Бс}_{ПВК}$ – балльная самооценка уровня сформированности интегративного комплекса ПВК обучающимися медицинских вузов;

$У^{Бэ}_{ПВК}$ – балльная экспертная оценка уровня сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов.

Таблица 1

Шкалы соотношения балльной и уровневой оценки интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов

Оценка сформированности ПВК, баллы	Оценка сформированности ПВК, %	Оценка сформированности ПВК, уровни
58-70	82-100	эталонный
45-57	64-81	нормативный
32-44	46-63	критический
0-31	0-45	недопустимый

Проведенный эксперимент включал следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

В эксперименте, проходившем в ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России в 2019-2025 учебных годах, приняли участие 2 группы испытуемых из числа зачисленных на 1 курс по ОПОП высшего образования – программе специалитета 31.05.01 Лечебное дело, ОФО. Каждая группа насчитывала 30 человек.

Первый этап – *констатирующий* заключался в выявлении исходного уровня сформированности ПВК студентов медицинских вузов, подлежащих дальнейшему мониторингу в ходе эксперимента, до внесения каких-либо изменений в организацию образовательного процесса университета.

В результате диагностического среза на констатирующем этапе составлена таблица сопряженности, позволяющая проверить гипотезу о связи двух номинальных переменных (оснований классификации – принадлежности к КГ или ЭГ и распределению по уровню сформированности ПВК) или о различии распределений частот (Таблица 2).

Таблица 2

Сформированность интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов на констатирующем этапе эксперимента

		Уровень сформированности интегративного комплекса ПВК								Всего
		эталонный		нормативный		критический		недопустимый		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во
ЭГ	эмп. част.	5	16,6	9	30,0	8	26,7	8	26,7	30
	теор. част.	5,5	18,3	10	33,3	7,5	25,0	7	23,4	30
КГ	эмп. част.	6	20,0	11	36,7	7	23,3	6	20,0	30
	теор. част.	5,5	18,3	10	33,3	7,5	25,0	7	23,4	30
Всего		11	18,3	20	33,3	15	25,0	14	23,4	60

Для статистической обработки данных эксперимента, направленной на выявление наличия связи между признаками в экспериментальной и контрольной группах на основе таблицы сопряжённости, был использован критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона [3]. Перед его применением были рассчитаны теоретические частоты – ожидаемые значения показателей, которые предполагалось получить в эксперименте, по следующей формуле:

$$f_{ij} = \frac{f_i f_j}{N}, \text{где } f_i - \text{сумма частот по строке } i;$$

$$f_j - \text{сумма частот по столбцу } j.$$

Ожидаемые частоты находятся в диапазоне от 5 до 11, что позволяет снять ограничение в применении критерия. Вычислим эмпирическое значение критерия χ^2 по формуле при анализе таблиц сопряженности:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k*m} \frac{(f_э - f_т)^2}{f_т}, \; df = (k-1)(m-1), \text{где}$$

k, m – число градаций (категорий) эмпирических переменных,

$f_э$ и $f_т$ – эмпирические и теоретические частоты для каждой ячейки таблицы сопряженности;

df – число степеней свободы.

Применение критерия позволяет проверить нулевую гипотезу о статистической достоверности совпадения уровней сформированности рассматриваемых показателей у участников экспериментальной и контрольной групп. В результате вычисления получили:

$$\chi^2 = 1{,}242; \; df = 3; \; \chi^2_{кр} = 7{,}815$$

$\alpha = 0{,}05.$ – для уровня значимости.

Таким образом, $\chi^2 < \chi^2_{кр}$, следовательно, результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, показали отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами.

Таким образом, нулевая гипотеза принимается, что свидетельствует о совпадении уровней сформированности рассматриваемых показателей у обучающихся обеих групп.

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, позволяют сделать следующие выводы: во-первых, они подтверждают обоснованность задуманных исследовательских мер, направленных на совершенствование процесса развития профессионально важных качеств у студентов медицинских вузов; во-вторых, указывают на необходимость организации поискового (пилотного) исследования с целью проверки эффективности предлагаемого практико-ориентированного подхода к формированию ПВК в рамках профильного обучения учащихся предуниверсариев; в-третьих, статистически доказывают репрезентативность, внутреннюю однородность и сопоставимость состава экспериментальных и контрольных групп, что служит основанием для правомерного использования данных групп на следующем этапе – при проведении формирующего эксперимента.

На втором этапе – в *формирующем эксперименте* отслеживались направление, величина и устойчивость изменений уровня сформированности подсистем ПВК участников исследования в реперных точках – результирующих позициях этапов реализации технологии.

Определение уровня сформированности ПВК обучающихся медицинских вузов на профессионально-ориентировочном этапе технологии осуществлялось по окончании участниками эксперимента 1 курса обучения (июнь-июль 2020 г.) и базировалось на результатах оценки ключевого результата формирования ПВК (девальвация ПНК, сформированность И ПВКО, сформированность ПВКР УА) на уровне «оптант» практико-ориентированной технологии.

Данные диагностики сформированности ПВК студентов выявили следующую динамику: у студентов ЭГ, где процесс формирования ПВК осуществлялся на основе авторской практико-ориентированной технологии, имели место более высокие средние оценки сформированности ПВК по исследуемым критериям, чем у студентов контрольной группы (Таблица 3).

Таблица 3

Сформированность ключевого результата формирования ПВК обучающихся медицинских вузов на профессионально-ориентировочном этапе технологии (формирующий этап эксперимента)

		Уровень сформированности подсистем ПВК								**Всего**
		эталонный		**нормативный**		**критический**		**недопустимый**		
		кол-во	**%**	**кол-во**	**%**	**кол-во**	**%**	**кол-во**	**%**	**кол-во**
ЭГ	эмп. част.	7	23,3	17	56,7	4	13,3	2	6,7	30
	теор. част.	3,5	11,7	11,5	38,3	11	36,7	4	13,3	30
КГ	эмп. част.	0	0	6	20	18	60	6	20	30
	теор. част.	3,5	11,7	11,5	38,3	11	36,7	4	13,3	30
Всего		7	11,7	23	38,3	22	36,7	8	13,3	60

Результаты формирующего эксперимента доказали, что разработанная практико-ориентированная технология положительно влияет на степень развития отдельных подсистем ПВК. Благодаря эксперименту удалось:

– углубить понимание закономерностей формирования ПВК;

– выявить неявные, прежде не проявлявшиеся особенности педагогического объекта (выявленные с помощью диагностики личностные свойства);

– усовершенствовать технологию, программное и методическое обеспечение учебного процесса согласно разработанной модели;

– получить практические результаты для оптимизации практико-ориентированной учебы будущих медиков.

В июле-сентябре 2025 года был реализован третий – *контрольный этап* эксперимента. Данный этап характеризовался обработкой, анализом, систематизацией и обобщением полученных в ходе эксперимента результатов. Для выявления ключевых тенденций, сопровождающих применение практико-ориентированной технологии формирования ПВК у будущих медиков, на этом этапе производилось сравнение данных, зафиксированных в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты, полученные в ходе математико-статистической обработки, демонстрируют существенную положительную динамику в экспериментальной группе по всем оцениваемым параметрам. В контрольной группе прирост выражен гораздо слабее, что подчеркивает более высокую результативность экспериментального воздействия по сравнению с традиционной системой обучения. При проведении завершающего диагностического среза была сформирована таблица сопряженности, которая обосновывает гипотезу о существовании связи между двумя переменными: принадлежностью респондента к контрольной или экспериментальной выборке и распределением его по уровню сформированности ПВК (таблица 4).

Таблица 4

Сформированность интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов на контрольном этапе эксперимента

		Уровень сформированности интегративного комплекса ПВК								Всего
		эталонный		нормативный		критический		недопустимый		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во
ЭГ	эмп. част.	19	67,9	7	25	2	7,1	0	0	28
	теор. част.	10,3	36,8	10,3	36,8	6,4	22,9	1	3,5	28
КГ	эмп. част.	8	27,6	10	34,5	9	31	2	6,9	29
	теор. част.	10,7	36,9	10,7	36,9	6,6	22,8	1	3,4	29
Всего		21	36,8	21	36,8	13	22,8	2	3,6	57

Визуализация данных оценки сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эксперимента представлена на рисунке 1.

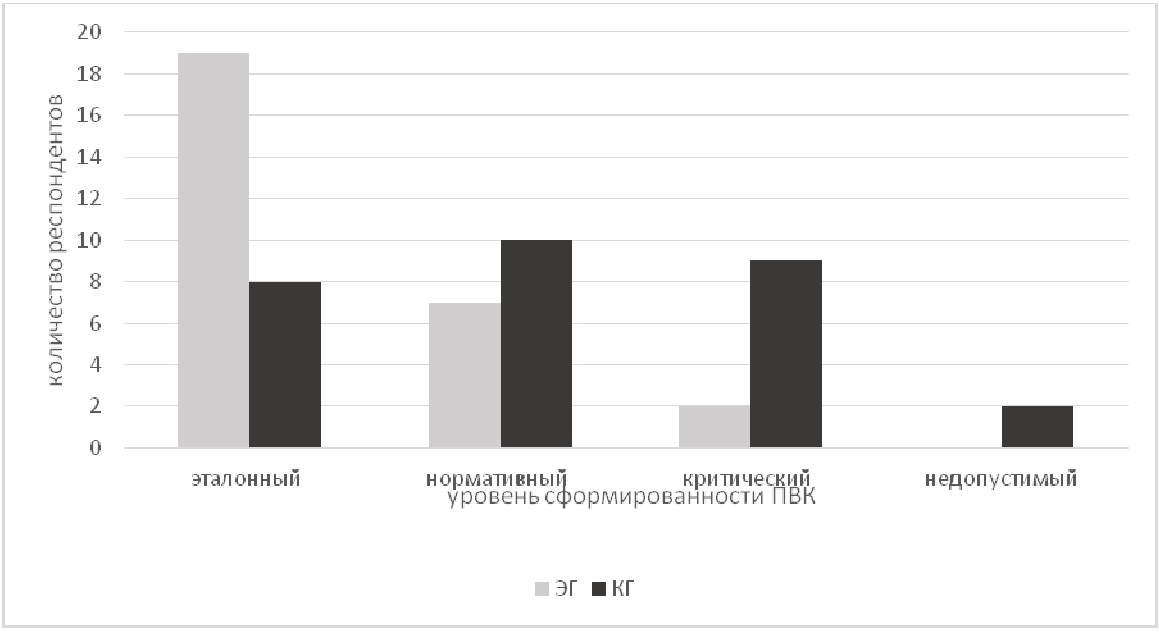


Рисунок 1. Сравнительный анализ сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эксперимента

На рисунке 2 графически представлены полученные результаты о динамике уровнего распределения сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов в экспериментальной и контрольной группах по итогам экспериментальной работы.

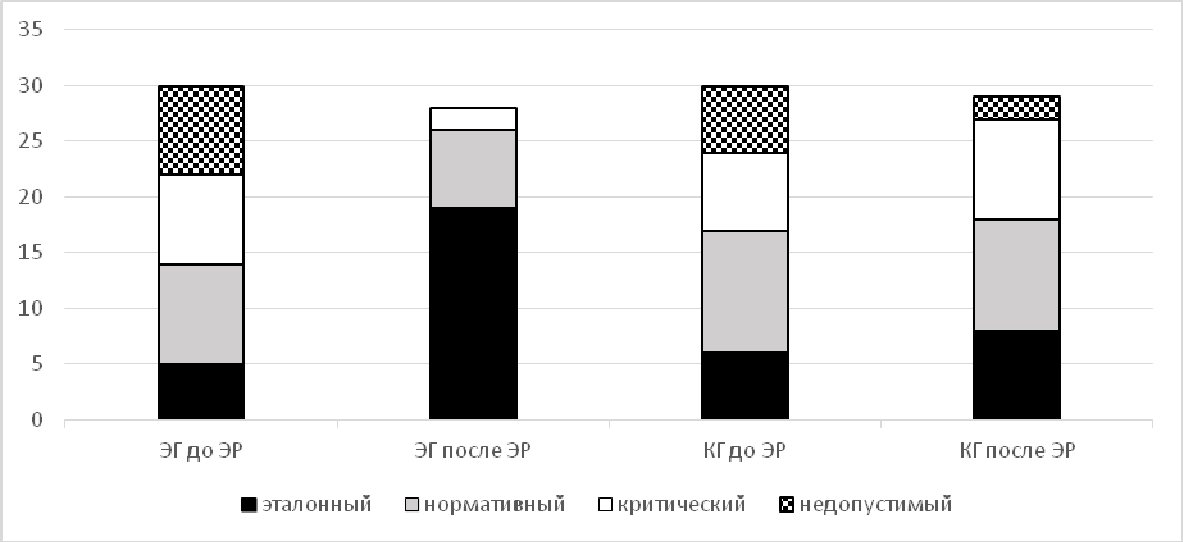


Рисунок 2. Динамика сформированности интегративного комплекса ПВК обучающихся медицинских вузов в экспериментальной и контрольной группах по итогам эксперимента

Выводы. Экспериментальные данные со статистической значимостью подтверждают: предложенная практико-ориентированная технология эффективно влияет на формирование всех подсистем ПВК на пути от статуса «оптант» до уровня «мастер»; в экспериментальной группе устойчивость и выраженность позитивных изменений комплекса ПВК выше; целесообразно оптимизировать процесс развития ПВК у учащихся медицинских вузов и предуниверсариев на базе данной технологии.

Экспериментальная проверка спроектированной модели и практико-ориентированной технологии подтвердила эффективность созданной педагогической системы, обоснованность выводов и достоверность гипотезы о влиянии этой технологии на формирование интегративного комплекса ПВК. Данное влияние реализуется через пять последовательных уровней: «оптант» → «адепт» → «адаптант» → «интернал» → «мастер». Результаты доказывают состоятельность предложенного подхода в условиях медицинского вуза.

Литература:

1. Алборова, З.О. Профессионально важные качества (ПВК) в структуре субъектных свойств врача / З.О. Алборова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2012. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-pvk-v-strukture-subektnyh-svoystv-vracha (дата обращения: 01.04.2026). – Текст: электронный.

2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

3. Боровков, А.А. Математическая статистика. – 2-е изд., перераб. / А.А. Боровков. – Новосибирск: Наука, 1997. – 772 с.

4. Горбунова, Н.В. Психологическое здоровье педагога как фактор профессионального долголетия / Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 500-516. – DOI 10.32744/pse.2023.2.29. – EDN UWRJBR

5. Карпов, А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности. Психология труда: учебник / А.В. Карпов. – Москва: Владос-пресс, 2003. – 350 с.

6. Картоева, М.К. Концептуальное проектирование практико-ориентированной технологии формирования профессионально важных качеств студентов медицинских вузов / М.К. Картоева // Образование и общество. – 2024. – № 5(148). – С. 106-115

7. Комарова, Э. П. Формирование профессиональных качеств педагога: проблемы интеграции / Э.П. Комарова, А.С. Фетисов // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Воронеж, 21-22 марта 2018 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2018. – С. 16-18. – EDN YUWKFC

8. Комарова, Э.П. К проблеме профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения / Э.П. Комарова, А.С. Фетисов, О.А. Боброва // Инновационный вектор развития профессионального образования: коллективная монография. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2024. – С. 151-167. – EDN ONMWOK

9. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.

10. Корягина, И.И. Факторы и педагогические условия формирования профессионально важных качеств будущего врача при изучении дисциплины «Психология и педагогика» / И.И. Корягина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1. – С. 52-60

11. Об утверждении Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 08.12.2025 № 896 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 01.04.2026)

12. Соловьева, С.Л. Индивидуально-психологические особенности личности врача / С.Л. Соловьева. – Санкт-Петербург: СПбГМА им. И.И. Мечникова, 2001. – 54 с.

13. Федеральный проект «Медицинские кадры»: [в составе национального проекта «Продолжительная и активная жизнь»]: дата начала реализации 01.01.2025: срок реализации – 2030 г. // Министерство здравоохранения Российской Федерации: официальный сайт. – URL: https://minzdrav.gov.ru/poleznye-resursy/natsproekt_aktivnaya_zhizn/meditsinskie_kadry (дата обращения: 01.04.2026)

14. Фетисов, А.С. Методологические основания моделирования процесса формирования профессионально важных качеств обучающихся медицинских вузов / А.С. Фетисов, М.К. Картоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 385-388
15. Фетисов, А.С. Содержательные характеристики личностно-профессиональных качеств педагога как компонента здоровьесберегающей образовательной среды школы / А.С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, № 3-2. – С. 73-76. – EDN SGITCV
16. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1996. – 318 с.

Педагогика

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)

ПРИМЕНЕНИЕ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Исследование посвящено анализу педагогических условий развития творческого мышления студентов педагогических специальностей в контексте смешанного обучения. Выявлено противоречие между возрастающими требованиями к креативной компетентности будущих педагогов и недостаточной разработанностью методических подходов к её формированию в гибридных образовательных средах. Установлено, что ключевыми факторами стимулирования творчества являются: структурированность онлайн-компонента, персонализация траекторий обучения, использование цифровых инструментов для совместной деятельности и рефлексивные практики. Полученные результаты позволяют рекомендовать целенаправленное применение компонентов смешанного обучения для конструирования развивающей образовательной среды педагогических направлений подготовки.
Ключевые слова: гибридная образовательная среда, креативное мышление, педагогические специальности, смешанное обучение, творческая активность, цифровые образовательные инструменты.
Annotation. The research is devoted to the analysis of pedagogical conditions for the development of creative thinking of students of pedagogical specialties in the context of blended learning. The contradiction between the increasing demands on the creative competence of future teachers and the lack of development of methodological approaches to its formation in hybrid educational environments has been revealed. It has been established that the key factors in stimulating creativity are: the structuring of the online component, the personalization of learning paths, the use of digital tools for collaborative activities and reflective practices. The results obtained make it possible to recommend the targeted use of components of blended learning to design a developing educational environment for pedagogical training areas.
Key words: hybrid educational environment, creative thinking, pedagogical specialties, blended learning, creative activity, digital educational tools.

Введение. Система высшего педагогического образования в России находится перед необходимостью существенной трансформации целевых установок. Профессиональный портрет современного педагога включает креативность как неотъемлемый компонент профессиональной компетентности. Между тем образовательная практика демонстрирует противоречие: с одной стороны, возрастают ожидания относительно креативной готовности выпускников; с другой стороны, традиционные форматы аудиторной подготовки не создают оптимальных условий для развития творческого мышления.

Смешанный формат обучения, объединяющий аудиторное взаимодействие с онлайн-компонентами, предоставляет студентам большую автономию и расширяет спектр дидактических инструментов. Однако это благоприятствование не является автоматическим. Требуется осознанное проектирование педагогических условий, при которых потенциал смешанного обучения реализуется для целей стимулирования творчества.

В исследованиях Е.В. Баранова и И.В. Симонова [1, С. 15-25] выявлено, что смешанное обучение создаёт специфические возможности для развития креативного мышления студентов педагогических направлений. Авторы указывают: эффект достигается лишь при целенаправленном включении в образовательный процесс специальных механизмов, способствующих творческой активности. Исследование А.В. Богданова и В.Ф. Глазова [2, С. 64-67] свидетельствует о связи смешанного обучения с развитием критического мышления – компоненты творческого процесса.

Таким образом, складывается следующая ситуация: признана продуктивность смешанного формата как средства развития творческих способностей, но недостаточно разработаны конкретные педагогические механизмы, обеспечивающие эту продуктивность. Данное противоречие определяет актуальность анализа, направленного на выявление педагогических условий стимулирования творческого мышления студентов в смешанной образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Смешанное обучение, или гибридный формат, не представляет собой механическое соединение классических аудиторных занятий и электронного контента. Это качественно новая организация образовательного процесса, в которой цифровые и традиционные компоненты интегрированы в единую систему, преследующую общие дидактические цели. Феномен смешанного обучения заслуживает внимания в контексте формирования творческого мышления студентов, поскольку оно несёт в себе несколько потенциально благоприятных для креативности характеристик.

Во-первых, смешанный формат предоставляет гибкость в организации времени и пространства обучения. Студент педагогической специальности может работать с теоретическим материалом асинхронно, в удобное ему время, при условии, что контент структурирован и доступен. Это создаёт предпосылки для более глубокой персональной рефлексии – ключевого компонента творческого процесса. Как отмечает Е.Б. Лученкова [3, С. 167-170], данное обстоятельство особенно

значимо для студентов, которым требуется развивать педагогическое творчество, поскольку профессиональная креативность педагога часто возникает как результат вдумчивого анализа педагогических ситуаций, предшествующего практическому действию.

Однако здесь возникает затруднение. Гибкость и свобода в использовании времени – благо лишь при наличии определённых условий. Студент должен обладать компетентностью в самоорганизации, иметь чёткое понимание целей обучения и критериев успешности. В противном случае асинхронный компонент превращается в фактор дезорганизации. Дело осложняется тем, что развитие творческого мышления требует не только индивидуальной рефлексии, но и взаимодействия, обмена идеями, конструктивной критики – элементов, более органично встроенных в синхронный формат.

Здесь и выявляется подлинная функция смешанного обучения в контексте творчества: речь идёт не о противопоставлении асинхронного компонента синхронному, но об их интеграции в целях максимизации творческого потенциала. По мнению О.В. Назарова [4, С. 200-203], смешанный формат позволяет структурировать творческую активность студентов таким образом, чтобы индивидуальная работа, выполняемая онлайн, служила основой для последующего группового взаимодействия на аудиторных занятиях, а коллективные обсуждения, в свою очередь, генерировали новые задачи для самостоятельного творческого поиска.

Структурирование творческой активности – вот ключевое понятие, которое позволяет перейти от общих рассуждений к конкретным педагогическим условиям. Творчество часто предстаёт в общественном сознании как нечто спонтанное, неподвластное планированию. На самом деле ситуация иная. Сначала следует оговориться: данное утверждение верно лишь для определённого контекста – контекста направленного развития творческого мышления в рамках учебной деятельности. Творчество требует определённой архитектуры, в которой чередуются фазы вдохновения и фазы методической работы.

Смешанный формат обучения предоставляет возможность разместить эти фазы в различных образовательных пространствах и временных модусах. Асинхронная часть может быть ориентирована на накопление, систематизацию и аналитическую обработку информации – деятельность, требующая сосредоточенности и внутренней дисциплины. Для этого используются видеолекции, интерактивные модули, задания на анализ педагогических кейсов, работу с научными источниками. Синхронные занятия могут быть посвящены генерированию идей, их апробации в мини-экспериментах, обсуждению, критике и рефинировке.

Как показано в исследовании Е.В. Петровой и Т.Ф. Кузнецова [5, С. 48-56], креативность студентов педагогических специальностей развивается наиболее интенсивно, когда образовательный процесс включает регулярное чередование индивидуальной и групповой работы, фаз генерирования идей и фаз их критического анализа, теоретического погружения и практического применения. Смешанный формат, по своей структуре, предоставляет такие возможности.

Однако способность организовать эти чередования – это ещё не всё. Вторая критическая компетентность преподавателя педагогических дисциплин – умение проектировать цифровую образовательную среду таким образом, чтобы она стимулировала творчество, а не подавляла его. Цифровые платформы несут в себе определённый риск: они легко могут стать каналом доставки готового контента, что редуцирует творческую активность студентов до уровня пассивного потребления.

Требуется иной подход. Онлайн-компоненты смешанного обучения должны быть спроектированы так, чтобы они предоставляли студентам инструменты для самостоятельного творчества, а не готовые решения. Это означает включение в цифровую среду функциональности совместного создания контента, возможности для студентов размещать собственные методические разработки, вариативные задания, требующие неоднозначных ответов, элементы геймификации, стимулирующие экспериментирование.

Обратимся к фактам. На практике смешанное обучение внедряется часто без достаточной педагогической подготовки. Преподаватели размещают лекции в видеоформате, предоставляют списки заданий в системе управления обучением – и полагают, что смешанное обучение реализовано. Это лишь минимальный вариант реализации. Для того чтобы смешанный формат выполнял функцию стимулирования творчества, требуется целенаправленное проектирование всех компонентов образовательной среды.

В частности, необходимо определить, какие аспекты творческого развития будут интегрированы в асинхронный модуль, а какие – в синхронный. Рекомендуется следующее распределение: асинхронно – накопление базовых знаний, анализ примеров, проблемные задания, требующие индивидуального решения; синхронно – обсуждение, дебаты, совместное конструирование новых подходов, поддержка в моменты затруднения.

Однако данное распределение не универсально. Как выясняется при внимательном изучении практики различных образовательных учреждений, структура смешанного обучения должна учитывать специфику дисциплины, уровень подготовки студентов, их опыт в самостоятельной деятельности. Для студентов, только начинающих осваивать педагогическую специальность, может быть целесообразнее большую долю творческих упражнений разместить в синхронный модуль, где преподаватель может обеспечить направляющую поддержку. Для продвинутых студентов асинхронный компонент может содержать более сложные творческие задачи, предполагающие самостоятельный поиск решений.

Персонализация траектории обучения – вот ещё одно существенное понятие. Смешанный формат потенциально открывает возможности для дифференциации образовательного процесса. Студенты могут двигаться по асинхронному компоненту в собственном темпе, выбирая из вариативных заданий те, которые соответствуют их интересам и уровню подготовки. На синхронных занятиях преподаватель может организовать работу в малых группах с различным содержанием, ориентированным на разные стили творчества.

Примечательно, что практика демонстрирует: этот потенциал смешанного обучения во многом остаётся нереализованным. Преподаватели либо предоставляют всем студентам одинаковый набор онлайн-материалов и заданий, либо, наоборот, чрезмерно дифференцируют, что приводит к фрагментации группы и затрудняет организацию совместной деятельности. Поиск равновесия здесь нетривиален. По-видимому, оптимальный подход состоит в следующем: ядро асинхронного компонента одинаково для всех (базовые знания, обязательные для освоения), но при этом предусмотрены вариативные, дополнительные материалы и задания, из которых студенты могут выбирать в зависимости от своих интересов.

Синхронные занятия организуются так, чтобы в них была возможность параллельной работы групп студентов с различными творческими проектами, при условии, что все проекты ориентированы на решение общей педагогической проблемы. Важно подчеркнуть роль рефлексивных практик в развитии творческого мышления. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются и дополнительные аспекты, такие как необходимость системной рефлексии как самого творческого процесса, так и его результатов. Смешанный формат обучения создаёт благоприятные условия для организации рефлексивных сессий, которые могут быть синхронными (групповые обсуждения, анализ совместно созданных работ) или асинхронными (письменные отчёты о проделанной работе, анализ собственных ошибок, обоснование творческих выборов).

Как показано в исследовании О.М. Шевченко [6, С. 360-365], педагогические условия развития творческого мышления студентов в смешанной образовательной среде включают систематическую рефлексивную деятельность, интегрированную как в асинхронный, так и в синхронный компоненты обучения. Студенты получают возможность анализировать собственные творческие решения, выявлять закономерности и типичные затруднения, прослеживать динамику собственного развития.

Здесь возникает роль оценивания. Традиционные системы оценивания, ориентированные на выставление баллов за завершённые работы, недостаточны для развития творческого мышления. Требуется переход к формативному оцениванию, при котором обратная связь предоставляется не для выставления оценки, а для поддержки творческого процесса. Смешанный формат обучения позволяет организовать такое оценивание эффективнее. Асинхронный компонент может включать автоматизированные системы обратной связи, которые помогают студентам самостоятельно корректировать свои работы. Синхронные занятия предоставляют возможность для развёрнутой, персонализированной обратной связи преподавателя.

Опыт смешанного обучения, накопленный в системе высшего педагогического образования, свидетельствует о необходимости избежать нескольких типичных ошибок. Первая – слишком большой объём асинхронного компонента при низкой структурированности материала, что приводит к дезорганизации студентов и снижению их мотивации. Вторая – недостаточное взаимодействие между синхронным и асинхронным компонентами, при котором они функционируют как независимые части. Третья – игнорирование различий между студентами в их способностях к самоорганизации и усвоению материала без непосредственной поддержки преподавателя.

От множества факторов зависит успешность реализации смешанного обучения в целях развития творчества. Нельзя выделить какой-то один, решающий фактор. Важна совокупность условий: структурированность онлайн-контента, наличие инструментов для совместного творчества, возможность персонализации траектории обучения, регулярная рефлексивная деятельность, формативное оценивание, подготовка преподавателей.

Обратимся к вопросу о конкретных цифровых инструментах, которые могут поддержать развитие творчества в смешанном формате обучения. Системы управления обучением (LMS), такие как Moodle, Canvas, Blackboard, предоставляют базовый функционал для размещения материалов и организации асинхронного взаимодействия. Однако для реализации творческой деятельности требуются дополнительные инструменты. Платформы для совместного создания документов (Google Docs, Padlet, Miro) позволяют студентам работать над идеями коллективно, видеть вклад каждого участника, обсуждать и развивать идеи в реальном времени. Специализированные инструменты для организации дискуссий и обмена идеями (Slack, Discord, специализированные форумы) обеспечивают асинхронное взаимодействие с большей гибкостью.

Видеотехнологии играют важную роль. Для создания микколекций преподаватели могут использовать инструменты скринкастинга и редактирования видео. Для синхронного взаимодействия – платформы видеоконференций (Zoom, Microsoft Teams, Jitsi). Следует отметить: само по себе наличие инструмента не гарантирует творческого развития. Важно, как этот инструмент интегрирован в педагогический процесс, какие задачи решаются с его помощью.

Как показано в работе Е.Б. Лученкова [3, С. 167-170], смешанное обучение как средство развития творческого потенциала будущих педагогов требует не просто внедрения инструментов, но переосмысления самой логики образовательного процесса. Речь идёт о переходе от модели трансляции знаний к модели, центрированной на творческой деятельности студентов. В такой модели преподаватель выступает не столько источником информации, сколько организатором среды, в которой студенты самостоятельно или в сотрудничестве друг с другом создают новое педагогическое знание.

Данный переход имеет серьёзные последствия для всех компонентов образовательного процесса – от проектирования содержания до организации пространства (как виртуального, так и физического). Требуется переосмысление самого понимания образовательного результата. Если в традиционном подходе результатом считается усвоение студентом определённого набора знаний и навыков, то в творчески ориентированном подходе результатом является способность студента самостоятельно генерировать новые идеи, решать открытые педагогические задачи, адаптировать и применять знания в новых контекстах.

Внедрение творчески ориентированного смешанного формата обучения в среде преподавателей, привыкших к традиционным подходам, может вызвать целый спектр затруднений. Студенты, привыкшие к жёсткой структурированности учебного процесса, могут испытывать дезориентацию при большей свободе выбора. Преподаватели могут ощущать потерю контроля при переходе к более гибким формам организации обучения. Между тем результаты исследований свидетельствуют: при правильной организации переходного периода, сопровождении студентов и преподавателей, с течением времени сопротивление часто сменяется признанием преимуществ творчески ориентированного подхода.

По мнению О.В. Назарова [4, С. 200-203], смешанное обучение в профессиональной подготовке будущих учителей, ориентированное на развитие творческой активности, требует не одноразовых мер внедрения, но систематической работы по культурному сдвигу в восприятии и практике преподавателей. Существенно отметить: смешанное обучение, направленное на развитие творчества, имеет особые требования к организации временных рамок обучения. Творчество – это процесс, требующий временных инвестиций. Студентам необходимо время для глубокого вникания в проблему, перебора различных вариантов решения, отказа от первых идей в пользу более продуманных. Ускоренные курсы, насыщенные материалом, могут препятствовать творческому развитию.

Это означает, что при проектировании смешанного обучения необходимо предусмотреть достаточное время для асинхронной работы студентов, расстояние между синхронными сессиями должно быть достаточным для содержательной работы с материалом и идеями. С другой стороны, слишком большие временные промежутки между взаимодействиями могут привести к потере связности, к тому, что группа перестаёт функционировать как единое целое.

Дело состоит в поиске оптимального баланса. Как нам представляется, здесь следует различать два типа ритма: ритм накопления (асинхронное накопление идей, материалов, наблюдений) и ритм синтеза (синхронные сессии, на которых происходит обсуждение и интеграция накопленного). Для развития творчества оба ритма важны, и их чередование должно быть организовано осмысленно.

Авторы исследований, посвящённых смешанному обучению в педагогическом образовании, подчёркивают значение рефлексивной культуры. Студенты должны развивать умение не только создавать педагогические идеи, но и анализировать собственный творческий процесс, понимать, какие факторы способствовали успеху, какие затруднения возникали и почему. Данная рефлексивная компетентность не менее важна, чем сами творческие решения.

Как показано в исследовании А.В. Богданова и В.Ф. Глазова [2, С. 64-67], связь между критическим мышлением и творчеством проявляется именно в этой рефлексивной деятельности. Критический анализ собственных идей, готовность пересмотреть первоначальные решения в свете новой информации или логических возражений – вот что отличает зрелое творчество от импульсивного генерирования идей. Наконец, не следует забывать о социальном измерении творчества.

Педагог работает не в изоляции, а в коллективе, во взаимодействии с коллегами, администрацией, родителями. Творчество в педагогике имеет социальный контекст: творческая идея должна быть не просто оригинальной, но и социально приемлемой, этически обоснованной, практически применимой.

Развитие творческого мышления студентов педагогических специальностей требует включения этого социального измерения. Смешанное обучение предоставляет возможности для такого включения. На синхронных занятиях студенты обсуждают не только логику и оригинальность идеи, но и её педагогическую целесообразность, этические аспекты, возможные социальные последствия. Асинхронные компоненты могут включать анализ рефлексивного материала (статей, видеосвидетельств) практикующих педагогов, которые описывают собственный творческий процесс.

Обобщая сказанное о педагогических условиях развития творчества в смешанном формате, можно выделить несколько ключевых компонентов. Во-первых, структурированность и интеграция асинхронного и синхронного компонентов таким образом, чтобы они дополняли друг друга в целях творческого развития. Во-вторых, персонализация образовательных траекторий, допускающая вариативность в выборе заданий и темпе работы при сохранении общего содержательного ядра. В-третьих, использование цифровых инструментов, способствующих совместному творчеству, асинхронному взаимодействию и сбору данных об учебном процессе. В-четвёртых, интеграция рефлексивных практик, позволяющих студентам анализировать собственный творческий процесс. В-пятых, формативное оценивание, ориентированное на поддержку творческого развития. В-шестых, подготовка преподавателей к реализации такого образовательного формата.

Выводы. Смешанный формат обучения обладает значительным потенциалом для стимулирования творческого мышления студентов педагогических специальностей, однако этот потенциал реализуется не автоматически, а требует осознанного педагогического проектирования. От структурирования асинхронного компонента и интеграции его с синхронными взаимодействиями зависит, сможет ли студент развивать творческие способности систематически.

Переосмысление логики образовательного процесса означает перемещение фокуса с трансляции готовых знаний на организацию среды, в которой студенты самостоятельно или сообща конструируют педагогическое знание. Персонализация траекторий обучения в смешанной среде – не удобство, а необходимость для развития творчества, поскольку студенты обладают различными стилями познавательной деятельности и разными исходными уровнями подготовки.

Примечательно, что успешность смешанного обучения коррелирует с уровнем развития рефлексивной культуры. Студент, который не только генерирует творческие идеи, но и анализирует собственный творческий процесс, способен к более устойчивому творческому развитию.

Формативное оценивание в контексте смешанного обучения, ориентированного на творчество, предполагает регулярную, персонализированную обратную связь, помогающую студенту корректировать собственное развитие. Это качественно отличается от традиционного суммативного оценивания.

Предложенные педагогические условия адаптируются к особенностям дисциплины, контингента студентов и имеющимся ресурсам учреждения. Однако общий принцип – интеграция асинхронного и синхронного, персонализация, рефлексивность, формативное оценивание – имеет универсальное значение.

Развитие творческого мышления студентов педагогических специальностей в смешанной образовательной среде – стратегический вопрос для системы высшего образования. Педагоги должны быть способны к творческому решению педагогических проблем, адаптации к меняющимся условиям, генерированию новых подходов. Смешанное обучение, при правильной организации, может стать инструментом такого развития.

Литература:

1. Баранова, Е.В. Развитие креативного мышления студентов педагогических направлений подготовки в условиях смешанного обучения / Е.В. Баранова, И.В. Симонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 15-25
2. Богданова, А.В. Смешанное обучение как фактор развития критического мышления студентов / А.В. Богданова, В.Ф. Глазова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 64-67
3. Лученкова, Е.Б. Смешанное обучение как средство развития творческого потенциала будущих педагогов / Е.Б. Лученкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 167-170
4. Назарова, О.В. Смешанное обучение в профессиональной подготовке будущих учителей: развитие творческой активности / О.В. Назарова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 200-203
5. Петрова, Е.В. Развитие креативности студентов педагогических специальностей в формате смешанного обучения / Е.В. Петрова, Т.Ф. Кузнецова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 48-56
6. Шевченко, О.М. Педагогические условия развития творческого мышления студентов в смешанной образовательной среде / О.М. Шевченко // Kant. – 2022. – № 2 (43). – С. 360-365

Педагогика

УДК 371

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)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены основные социально-педагогические стратегии, применяемые при работе с подростками, демонстрирующими девиантное поведение. На основе анализа отечественных исследований выявлены ключевые подходы к профилактике, реабилитации и социализации данной категории обучающихся в условиях образовательных организаций и учреждений дополнительного образования. Проведено исследование влияния семейного фактора на формирование отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Результаты анализа позволяют рекомендовать интегрированный подход к профилактике девиантности, предусматривающий взаимодействие образовательной среды, семьи и общественных институтов. Материалы статьи могут быть использованы в практике работы социальных педагогов,

психологов, классных руководителей и администрации образовательных учреждений при организации профилактических программ и коррекционно-развивающей деятельности.
Ключевые слова: девиантное поведение подростков, педагогическая профилактика, социализация, социально-личностная жизнеспособность, стратегии социально-педагогической работы, школьное образовательное учреждение, формирование просоциального поведения.
Annotation. The article discusses the main socio-pedagogical strategies used when working with adolescents demonstrating deviant behavior. Based on the analysis of domestic research, key approaches to the prevention, rehabilitation and socialization of this category of students in educational institutions and institutions of additional education have been identified. A study of the influence of the family factor on the formation of deviant behavior of minors has been conducted. The results of the analysis allow us to recommend an integrated approach to the prevention of deviance, involving the interaction of the educational environment, family and public institutions. The materials of the article can be used in the practice of social educators, psychologists, classroom teachers and the administration of educational institutions in the organization of preventive programs and correctional and developmental activities.
Key words: deviant behavior of adolescents, pedagogical prevention, socialization, socio-personal viability, strategies of socio-pedagogical work, school educational institution, formation of prosocial behavior.

Введение. Девиантное поведение подростков остается одной из острейших проблем современной системы образования и социализации несовершеннолетних. Между тем в научной литературе, несмотря на обилие исследований, сохраняется определенное противоречие: с одной стороны, четко обозначена необходимость системных профилактических мер на уровне образовательных организаций, а с другой – остается недостаточно разработанной целостная педагогическая концепция социально-педагогических стратегий, адекватная современным вызовам и условиям развития школьного образования.

Проблема усугубляется тем, что существующие подходы часто рассматривают отклоняющееся поведение в узком контексте дисциплинарных мер или психологической коррекции, нередко игнорируя собственно педагогическую сущность профилактической деятельности. Образовательное учреждение традиционно рассматривается как пассивный участник процесса, хотя именно педагогическая среда способна оказать решающее влияние на формирование социального поведения подростков.

Исследования И.Ф. Дементьевой [3, С. 47-54] показывают, что отклоняющееся поведение несовершеннолетних в значительной степени является следствием семейного неблагополучия, однако данный факт не снимает с педагогических учреждений ответственности за организацию целенаправленной социально-педагогической работы. Напротив, это обстоятельство актуализирует задачу разработки таких стратегий, которые были бы способны компенсировать дефициты семейного воспитания и создавать условия для позитивной социализации.

Как отмечает И.Ю. Блясова [1, С. 14-19], социально-педагогические условия профилактики девиантного поведения в образовательной организации требуют скоординированного внимания к различным аспектам: от организации образовательного процесса до создания воспитывающей среды. Вместе с тем достаточно часто встречается фрагментарное, непродуманное применение отдельных мер, не объединенных единой стратегией. Это приводит к снижению эффективности профилактической работы и, парадоксально, нередко усугубляет проблему вместо её разрешения.

Данная статья призвана восполнить обозначенный пробел путем систематизации педагогических стратегий работы с девиантным поведением подростков, выявления их многоуровневой структуры и условий реализации в современной образовательной практике.

Изложение основного материала статьи. Понимание девиантного поведения как педагогической проблемы предполагает, прежде всего, четкое терминологическое обоснование. Отклоняющееся поведение подростков – это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в форме несоответствия поведения ребенка ожиданиям социума, установленным правовым, моральным и нравственным стандартам. Однако согласно педагогическому подходу, девиантность следует рассматривать не как неизлечимое отклонение, а как результат неблагоприятного сочетания условий развития, в том числе педагогических упущений и недостатков воспитания.

Различие между медико-психологической трактовкой проблемы и педагогической позицией позволяет переместить центр тяжести с диагностики патологии на создание позитивных условий социального развития. Педагогическая стратегия в отличие от клинического подхода ориентирована не на лечение девиантности как болезни, а на её профилактику и преодоление путем целенаправленного воспитания, обучения и организации социального взаимодействия.

Современное состояние исследований в области социально-педагогической профилактики демонстрирует наличие нескольких относительно устоявшихся направлений работы. Е.А. Глебова и Е.А. Гнатив [2, С. 34-41] указывают на эффективность педагогической стратегии социализации подростков с девиантным поведением в условиях дополнительного образования. Подход такого рода позволяет использовать мотивационный потенциал внеклассной деятельности, создавать ситуации успеха и развивать компенсаторные механизмы социального поведения вне рамок традиционного учебного процесса.

Однако следует признать, что одной лишь деятельности в рамках дополнительного образования недостаточно. Дело осложняется тем, что девиантное поведение – явление, обусловленное множественными факторами: состояние семьи, материальные условия, социальное окружение, личностные характеристики самого подростка. На этом фоне становится очевидной необходимость разработки многоуровневых, интегрированных подходов, охватывающих различные сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего.

Первый уровень социально-педагогической работы обозначим как первичную профилактику на уровне образовательной организации. А.А. Зиннатова [4, С. 172-174] рассматривает социально-педагогическую профилактику девиантного поведения подростков как целостную систему мероприятий, направленных на предупреждение возникновения девиантности и её предпосылок.

На практике это выражается в следующем: организация образовательной среды, которая минимизирует факторы риска и максимизирует защитные факторы; развитие у всех подростков навыков социально-эмоциональной компетентности; формирование позитивных ценностных ориентаций; укрепление семейных связей и повышение компетентности родителей в вопросах воспитания. Е.В. Кириллова и И.В. Ульянова [5, С. 66-79] подчеркивают, что социально-педагогическая стратегия профилактики девиантного поведения обучающихся в системе школьного образования должна быть встроена в общую логику развития образовательного учреждения и не представлять собой отдельный, изолированный комплекс мер.

Структура первичной профилактики включает несколько компонентов. Первый из них – информационно-просветительский – предполагает проведение классных часов, лекций, выпуск информационных материалов, организацию встреч со специалистами (врачами, психологами, социальными работниками). Однако, как показывает практика, одной информации недостаточно для изменения поведения подростка. Более того – информационное воздействие без

соответствующих действий часто остается безрезультатным. Важнее всего – создание условий, при которых правильное поведение становится привлекательным, выгодным, одобряемым окружением.

Второй компонент – развивающий – ориентирован на формирование у подростков умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе: коммуникативные навыки, способность к разрешению конфликтов, умение справляться со стрессом, планирование собственной деятельности. Здесь педагогический акцент смещается на создание развивающих ситуаций в учебной и внеучебной деятельности, предоставление возможностей проявить компетентность, получить признание.

Третий компонент – социально-интеграционный – предусматривает включение подростков в различные формы социальной деятельности, волонтёрство, участие в общественных инициативах. Значимо здесь то, что подросток может почувствовать себя нужным, значимым для общества, что нередко становится альтернативой поиску признания через девиантное поведение.

Второй уровень деятельности концентрируется на вторичной профилактике, адресованной подросткам «группы риска» – тем, у кого уже наблюдаются первые признаки девиантного поведения или выявлены факторы, свидетельствующие о высокой вероятности такого поведения в будущем. Л.П. Крившенко и Л.В. Юркина [6, С. 64-70] разрабатывают педагогические методики преодоления девиантного поведения школьников, исходя из положения, что раннее выявление и своевременное педагогическое вмешательство способны предотвратить дальнейшее углубление проблемы.

Механизмы вторичной профилактики предусматривают: диагностирование подростков, относящихся к группе повышенного риска; разработку индивидуальных и групповых коррекционных программ; создание системы наставничества; организацию специальных занятий, направленных на коррекцию поведения. Е.В. Москвина [7, С. 75-83] указывает на необходимость социально-педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков в образовательной среде, которая предусматривала бы дифференцированный подход в зависимости от причин возникновения девиантности и индивидуальных особенностей подростка.

Третий уровень – третичная профилактика – ориентирован на подростков с уже сформировавшимся устойчивым девиантным поведением, нередко сопровождаемым конфликтами с законом. На этом уровне педагогические подходы приобретают характер коррекционной и реабилитационной работы. М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова и Е.В. Демкина [8, С. 91-98] разрабатывают социально-педагогическую стратегию формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков, что предполагает комплексное воздействие на развитие их адаптивных способностей, устойчивости к неблагоприятным воздействиям среды, способности к саморегуляции и социальной активности.

На практике третичная профилактика требует интенсивного взаимодействия педагога-воспитателя с подростком, часто предполагает работу в специализированных учреждениях или в режиме усиленного психолого-педагогического сопровождения. Это не исключает возможности реинтеграции подростка в обычную образовательную среду, однако требует специальных условий и постоянного мониторинга.

Обратимся к более конкретным механизмам реализации данных стратегий. Одним из ключевых механизмов является педагогическая диагностика – целенаправленное изучение подростков для выявления характера девиантного поведения, его причин, выраженности, динамики. При помощи диагностики выявляют как явные проявления девиантности (правонарушения, наркотизация, агрессивность), так и скрытые формы (депрессия, тревожность, социальная изоляция).

Диагностический процесс должен быть систематическим, а не случайным. Это означает, что образовательное учреждение разрабатывает систему мониторинга, позволяющую отслеживать динамику поведения подростков, выявлять новые случаи девиантности и оценивать эффективность профилактических мер. Значительное внимание при диагностике уделяется семейному фактору: как отмечает И.Ф. Дементьева [3, С. 49-51], отклоняющееся поведение несовершеннолетних нередко является следствием именно семейного неблагополучия – конфликтных отношений между членами семьи, жестокого обращения, алкоголизма, социальной деградации.

Второй механизм – работа с семьей**.** Это направление, по-видимому, недооценивается в практике многих образовательных учреждений. Между тем семья остается первичной средой социализации, и без её включения в профилактические процессы достичь устойчивого результата затруднительно. Здесь применяются следующие подходы: информирование и просвещение родителей относительно причин и последствий девиантного поведения; развитие у родителей навыков конструктивного взаимодействия с подростком; коррекция неправильных форм воспитания; активизация положительного потенциала семьи.

Третий механизм – организация социально-поддерживающей среды в образовательном учреждении. Здесь речь идет о создании климата, в котором подросток ощущает себя защищенным, принятым, имеющим возможность для развития. Данный климат формируется через: установление позитивных взаимоотношений между педагогами и обучающимися; развитие ученического самоуправления; организацию внеклассных мероприятий, способствующих сплочению коллектива; создание традиций школьной жизни, наполняющих её смыслом и значением.

Среда оказывает огромное влияние. Если в образовательном учреждении царит атмосфера напряженности, конфликтности, если педагоги воспринимают подростков враждебно и подозрительно, это неминуемо приведет к увеличению девиантных проявлений. Напротив, позитивная, поддерживающая среда становится мощным профилактическим фактором.

Четвертый механизм – индивидуально-личностный подход**.** Каждый случай девиантного поведения уникален и требует специального внимания. Педагог должен постараться понять не только что делает подросток, но и почему. Какие потребности удовлетворяет для него девиантное поведение? Какие компенсаторные механизмы оно включает? На основе такого понимания разрабатывается индивидуальный план работы, предусматривающий привлечение подростка к деятельности, которая способна удовлетворить его актуальные потребности конструктивным способом.

Е.В. Кириллова и И.В. Ульянова [5, С. 72-74] акцентируют внимание на том, что социально-педагогическая система профилактики должна быть встроена в контекст общей педагогической деятельности образовательного учреждения. Это означает, что профилактика девиантного поведения – это не предмет ведения отдельного специалиста (социального педагога, психолога), а общая забота всего педагогического коллектива. Учитель предметник, классный руководитель, администратор – каждый на своем участке должен действовать согласованно и целенаправленно.

Пятый механизм – развитие социально-личностной жизнеспособности подростков**.** Концепция жизнеспособности предполагает развитие у подростков комплекса личностных качеств и умений, позволяющих ему адаптироваться к неблагоприятным условиям, преодолевать трудности, достигать поставленных целей. Как показано в исследовании М.Э. Паатовой, С.Н. Бегидовой и Е.В. Демкиной [8, С. 92-94], формирование социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков предусматривает развитие таких компонентов, как самоэффективность (вера в свои способности), самоконтроль, способность к планированию, социальная компетентность, позитивная «Я-концепция».

Механизм формирования этих компонентов многоуровневый. На когнитивном уровне он предусматривает развитие понимания подростком собственных сильных и слабых сторон, осознание цели и смысла жизни. На эмоциональном уровне

– развитие позитивного самоотношения, уверенности в себе, устойчивости к фрустрации. На поведенческом уровне – формирование конкретных умений, необходимых для конструктивного взаимодействия с миром: коммуникативные навыки, умение решать проблемы, способность к сотрудничеству.

На самом деле ситуация с девиантным поведением в школе имеет иную природу, нежели часто предполагают. Речь не идет о том, что некоторые подростки необъяснимо «испортились» и требуют карательных мер. В основе девиантного поведения лежит определенная логика, система мотивов и смыслов, которые подросток сам не всегда осознает. Задача педагога – не наказывать за отклонения, а помочь подростку разобраться в самом себе, найти конструктивные способы удовлетворения своих потребностей и реализации своих возможностей.

Интеграция стратегий профилактики подразумевает согласованную работу различных институтов: школы, семьи, общественных организаций, учреждений культуры, органов управления. Блясова И.Ю. [1, С. 16-17] обращает внимание на то, что социально-педагогические условия профилактики девиантного поведения в образовательной организации должны быть закреплены в программных документах, должны быть четко определены ответственные лица, сроки, ожидаемые результаты. Без такой организационной работы профилактика остается делом энтузиастов, не превращаясь в систему.

Также уместно упомянуть вопрос о подготовке педагогических кадров. Для того чтобы реализовывать описанные выше стратегии, педагог должен обладать соответствующей компетентностью: знанием психологии подростков, пониманием природы девиантного поведения, владением методами диагностики и коррекции, способностью к эмпатии и конструктивному взаимодействию. К сожалению, традиционная система педагогического образования часто не обеспечивает адекватную подготовку в данной области. Отсюда вытекает необходимость в постоянном повышении квалификации педагогов, организации обучающих программ, обмене опытом между учреждениями.

Зиннатова А.А. [4, С. 173] выделяет роль информационно-методического обеспечения профилактической деятельности. Образовательные учреждения должны иметь доступ к современным методикам, рекомендациям специалистов, примерам лучшей практики. Это может осуществляться через создание методических кабинетов, проведение семинаров, размещение информации в сети интернет.

Следует заметить, что вероятно, в дальнейших исследованиях будут выявлены дополнительные аспекты взаимодействия педагогической среды и девиантного поведения подростков. Причины этого явления, как нам представляется, требуют отдельного рассмотрения в контексте каждого конкретного образовательного учреждения и его социокультурного контекста.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что работа с девиантным поведением подростков требует развернутой, многоуровневой педагогической системы, охватывающей первичную, вторичную и третичную профилактику. Прежде всего, следует подчеркнуть, что девиантное поведение – это не патология отдельного подростка, а результат неблагоприятного взаимодействия множества факторов: семейных, социальных, личностных, педагогических. Именно на модификацию педагогических факторов может эффективно повлиять образовательное учреждение.

Далее, необходимо признать, что успешность профилактической работы зависит не только от наличия специализированных служб (социальные педагоги, психологи), но прежде всего от создания в образовательном учреждении поддерживающей, развивающей среды, где каждый подросток ощущает себя принятым и имеет возможности для конструктивного развития. Изолированные, даже высокопрофессиональные меры не обеспечат желаемого результата, если остальная жизнь подростка в школе остается враждебной и отчуждающей.

Кроме того, осуществляемый анализ выявляет критическое значение работы с семьей как первичной средой социализации подростка. Педагогические учреждения не должны рассматривать семью как внешний фактор, на который они не в состоянии повлиять. Напротив, развитие партнерских отношений с семьей, помощь родителям в вопросах воспитания, поддержка положительного потенциала семьи – это неотъемлемые компоненты профилактической системы.

Существенно отметить, что педагогическая стратегия работы с девиантным поведением подразумевает не карательный подход, а педагогический – основанный на понимании, помощи, развитии. Это означает отказ от стигматизации подростков, создание условий для восстановления их веры в собственные возможности, развитие социально-личностной жизнеспособности.

Одновременно с этим нельзя игнорировать необходимость в четкой организационной работе: разработка программ, определение ответственных лиц, мониторинг результатов, подготовка кадров. Педагогические стратегии реализуются не в вакууме, а в системе конкретного учреждения, со своей историей, культурой, возможностями. Оценивать эффективность профилактической деятельности следует не только по снижению количества случаев девиантного поведения, но и по качественным показателям: улучшению социально-эмоционального благополучия подростков, развитию их компетентностей, укреплению их связей с социальной средой.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос о необходимости постоянного совершенствования профилактической деятельности. Девиантность не исчезнет, если педагоги прекратят специальные усилия. Вместе с тем эта деятельность не обязательно должна иметь характер чрезвычайных мер. Часто наиболее эффективным оказывается интегрирование принципов профилактики в повседневную жизнь образовательного учреждения, в его нормальный, обычный режим функционирования. Мы полагаем, что на основе описанных стратегий возможна разработка конкретных программ, адаптированных к условиям отдельных образовательных организаций. Открытым остается вопрос о том, как измерить эффективность таких программ в долгосрочной перспективе и какие показатели считать наиболее значимыми для оценки результатов.

Литература:

1. Блясова, И.Ю. Социально-педагогические условия профилактики девиантного поведения подростков в образовательной организации / И.Ю. Блясова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 14-19

2. Глебова, Е.А. Педагогическая стратегия социализации подростков с девиантным поведением в условиях дополнительного образования / Е.А. Глебова, Е.А. Гнатив // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (174). – С. 34-41

3. Дементьева, И.Ф. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия / И.Ф. Дементьева // Социальная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 47-54

4. Зиннатова, А.А. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков в условиях образовательного учреждения / А.А. Зиннатова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 172-174

5. Кириллова, Е.В. Социально-педагогическая стратегия профилактики девиантного поведения обучающихся в системе школьного образования / Е.В. Кириллова, И.В. Ульянова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 66-79

6. Крившенко, Л.П. Педагогические стратегии преодоления девиантного поведения школьников / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 64-70
7. Москвина, Е.В. Социально-педагогическая стратегия профилактики девиантного поведения подростков в образовательной среде / Е.В. Москвина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 2 (96). – С. 75-83
8. Паатова, М.Э. Социально-педагогическая стратегия формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков / М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Е.В. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 4 (248). – С. 91-98

Педагогика

УДК 371

специалист по защите информации Мусаев Эмир Сейтсалиевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИССЛЕДОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Проблема подготовки студентов к безопасному взаимодействию с информационной средой требует переосмысления педагогических подходов и методических инструментов. В статье анализируются противоречия между традиционными моделями обучения информационной безопасности и растущей сложностью угроз цифровой среды. Выявлено, что применение игровых и интерактивных методик обучения позволяет повысить мотивационную включённость студентов и глубину усвоения материала. На основе анализа современных образовательных технологий рассмотрены возможности дифференцированного подхода к формированию компетенций информационной безопасности. Установлено, что интеграция методов игрового обучения с традиционной лекционной формой создаёт условия для развития как когнитивных, так и поведенческих аспектов безопасного поведения в информационном пространстве. Исследование показало необходимость пересмотра содержания и способов организации учебного процесса с целью адекватного отражения реальных вызовов информационной безопасности.

Ключевые слова: гибридные методы обучения, информационная безопасность, интерактивные технологии, компетентностный подход, педагогическое проектирование, формирование компетенций, цифровая грамотность.

Annotation. The problem of preparing students for safe interaction with the information environment requires a rethink of pedagogical approaches and methodological tools. The article analyzes the contradictions between traditional models of information security education and the growing complexity of threats to the digital environment. It is revealed that the use of game and interactive teaching methods can increase the motivation of students and the depth of learning of the material. Based on the analysis of modern educational technologies, the possibilities of a differentiated approach to the formation of information security competencies are considered. It is established that the integration of game learning methods with the traditional lecture form creates conditions for the development of both cognitive and behavioral aspects of safe behavior in the information space. The study showed the need to review the content and ways of organizing the educational process in order to adequately reflect the real challenges of information security.

Key words: hybrid teaching methods, information security, interactive technologies, competence approach, pedagogical design, competence formation, digital literacy.

Введение. Актуальность проблемы подготовки студентов к взаимодействию с информационной средой не подлежит сомнению. Между тем в педагогической науке существует явное противоречие: традиционные модели обучения информационной безопасности, основанные на трансляции знаний и вербальном изложении правил защиты данных, демонстрируют недостаточную эффективность в формировании устойчивых навыков и компетенций безопасного поведения. Студенты, прошедшие стандартный курс информационной безопасности, нередко не способны применить полученные знания в сложных, динамично меняющихся ситуациях. Это верно, но лишь отчасти, ибо проблема лежит глубже – в самой методологической организации процесса обучения.

Современная информационная среда характеризуется высокой динамичностью, многоуровневостью угроз и постоянным изменением векторов атак. Студенты, выступая в роли активных пользователей цифровых платформ, оказываются в центре этих процессов, часто без адекватной теоретической и практической подготовки. Следует различать два аспекта: владение техническими средствами защиты (что обучаемые нередко осваивают самостоятельно) и понимание логики функционирования угроз, психологических механизмов воздействия, правовых и этических норм взаимодействия в цифровой среде (что требует специальной педагогической работы).

Вот здесь и возникает затруднение. Реализация содержательной подготовки студентов в области информационной безопасности требует не просто передачи информации, а выстраивания системы педагогических условий для формирования комплексного понимания проблемы. Как показано в работе Д.А. Беляева и У.П. Беляевой, игровые методологии обучения способны активизировать когнитивные процессы и повысить уровень мотивационной включённости обучаемых [1, С. 688]. Между прочим, аналогичные выводы получены и при исследовании применения искусственного интеллекта в образовательной практике.

Степень разработанности вопроса в педагогической литературе обнаруживает как сильные, так и слабые стороны. С одной стороны, накоплен значительный опыт проектирования методик преподавания истории и социальных дисциплин с использованием интерактивных технологий, однако прямого переноса этих подходов на предметную область информационной безопасности не происходит. И.М. Есип, рассматривая возможности искусственного интеллекта в преподавании, отмечает, что компьютерные тренажёры и игровые симуляции способствуют более глубокому усвоению материала [2]. Но это верно именно для дисциплин исторического профиля; в области информационной безопасности педагогический инструментарий нуждается в переосмыслении и адаптации.

В исследовании И.К. Коряковой и Ю.Е. Паулловой выявлены особенности методического сопровождения преподавания сложного содержательного материала в вузах [3, С. 49]. Авторы подчёркивают роль дифференцированного подхода и внимание к индивидуальным особенностям студентов. Технология дифференцированного обучения, по наблюдениям Р.А. Кривошеина, обеспечивает не только передачу знаний, но и развитие адаптивности к различным условиям обучения [4]. Однако применение этого методического инструмента в контексте информационной безопасности остаётся малоизученным.

Открывается здесь научный пробел, определяющий актуальность настоящего исследования. Требуется выработать научно-методологические основания для организации педагогического процесса, позволяющие интегрировать классические подходы к дидактике с современными интерактивными технологиями, приспособив их специфически к задачам формирования компетенций информационной безопасности. Исследование проводилось с целью выявления эффективных методов и подходов к структурированию содержания, организационных форм и техник контроля в рамках курса информационной безопасности для студентов.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о содержании и методологии образовательного процесса в области информационной безопасности требует предварительного определения её роли в системе подготовки современного специалиста. Информационная безопасность – это не изолированный технический навык, а скорее интегральная компетентность, включающая знаниевый, практический и поведенческий компоненты. Первый компонент охватывает понимание угроз, типов атак, механизмов защиты. Второй – умение работать с защитными инструментами, проводить аудиты, реагировать на инциденты. Третий – формирование устойчивых привычек безопасного поведения, критического мышления по отношению к информации.

Обратимся к фактам из области педагогики высшей школы. Традиционное преподавание информационной безопасности, как правило, опирается на лекционно-семинарскую форму с элементами практических работ на компьютере. Студенты слушают изложение теоретического материала, затем выполняют упражнения в специализированной лабораторной среде. Казалось бы, это должно быть эффективным; на деле же обнаруживается существенный разрыв между пониманием отвлечённых правил и способностью применить их в реальных ситуациях.

Механизм традиционной передачи знаний содержит неустранимый недостаток. Студент, сидящий на лекции и слушающий перечисление типов вредоносного программного обеспечения, не испытывает той эмоциональной и интеллектуальной включённости, которая необходима для глубокого усвоения и долгосрочного запоминания. В этом контексте применение методик игрового обучения может рассматриваться как средство преодоления данного противоречия.

Как отмечают исследователи Е.А. Полиенко и В.О. Басов, игровые форматы обучения позволяют моделировать проблемные ситуации, требующие от студентов принятия решений в условиях неопределённости [5, С. 130]. При погружении в игровой сценарий активируются не только когнитивные процессы (восприятие, анализ, синтез информации), но и эмоциональные механизмы, способствующие более прочному закреплению опыта. Парадоксально, но точно имитирующие реальность игровые симуляции часто приводят к более глубокому пониманию материала, чем прямое изложение или даже практические работы в реальной среде.

При ближайшем рассмотрении обнаруживается, что просто внедрение игровых элементов недостаточно. Необходимо понимать педагогическую функцию игры в контексте конкретного содержания и целей обучения. Для информационной безопасности наиболее эффективны те игровые форматы, которые позволяют студентам принимать решения с реальными последствиями (пусть даже в виртуальной среде). Примером могут служить сценарии, в которых студент выступает в роли администратора системы, сталкивающегося с попыткой несанкционированного доступа, или аналитика, расследующего инцидент информационной безопасности.

Между тем структура такого рода игровых сценариев требует тщательного педагогического проектирования. Как показано в работе Д.А. Беляева и У.П. Беляевой, цифровые кибертексты в формате игр обладают множественностью возможных траекторий развития событий [1, С. 696]. Эта множественность позволяет студентам исследовать различные варианты решения проблемы и осознавать причинно-следственные связи между своими действиями и результатами. Однако это верно лишь при условии, что игра имеет чётко определённую дидактическую цель и механика игры скоординирована с содержанием учебного материала.

Особую роль играет здесь принцип дифференциации. Как указывает Р.А. Кривошеин, технология дифференцированного обучения позволяет учитывать различные уровни подготовки и темпы усвоения материала студентами [4]. В применении к информационной безопасности это означает, что при одном и том же общем содержании игровой сценарий или интерактивный модуль должны предоставлять студентам возможность выбора уровня сложности и траектории обучения. Начинающий пользователь может работать с упрощённой версией, в которой система даёт подсказки и ограничивает выбор вариантов. Более подготовленный студент получает доступ к сценарию с повышенной сложностью, где требуется самостоятельный анализ и выбор решений без явных подсказок.

Это существенное отличие от унифицированного подхода. Дифференциация выступает не просто как средство повышения эффективности обучения, но как способ реализации принципа гуманизации образовательного процесса – уважения к индивидуальности и темпу развития каждого обучаемого.

Следует остановиться на вопросе содержательного наполнения курса информационной безопасности в условиях применения интерактивных методик. В исследовании И.К. Коряковой и Ю.Е. Паулловой, рассматривавших методические аспекты преподавания в вузах, выявлено, что содержание дисциплины должно отражать актуальные проблемы изучаемой области [3, С. 52]. Для информационной безопасности это означает необходимость постоянного обновления материала с учётом появления новых типов угроз, изменения правовой базы, развития технологических решений. Одна из сложностей применения традиционных учебников состоит в том, что информация в них устаревает с темпом, несопоставимым с темпом развития киберугроз.

Интерактивные и игровые форматы открывают возможность оперативного отражения актуальных проблем. Как отмечает И.М. Есип, компьютерные тренажёры позволяют создавать реалистичные сценарии, основанные на современных данных об угрозах [2]. Благодаря возможности быстрого редактирования сценариев, преподаватель может включать в игровые модули примеры из текущей практики кибератак, что увеличивает релевантность обучения.

Требуется здесь рассмотреть и организацию контроля, оценки результатов обучения. В условиях использования игровых и интерактивных методик – как показано в исследованиях, хотя не все специалисты это признают, – традиционная система оценивания становится неадекватной. Обнаруживается необходимость в комплексной системе оценки, отражающей не только знания, но и навыки, и поведение. Оценка предстаёт как многомерная характеристика, включающая анализ действий студента в игровой среде, качество принимаемых решений, скорость реакции на новую информацию.

С.Л. Таланов, исследуя роль видеоигр в различных контекстах, указывает на то, что игры выступают мощным инструментом для передачи сложных идей и воспитания определённых установок [6, С. 28]. Хотя С.Л. Таланов рассматривает видеоигры преимущественно в контексте политики, его выводы применимы и к образовательной сфере. Игра, в силу своей природы, требует активного участия и принятия решений, что способствует внутреннему принятию и закреплению усвоенного материала.

Возникает необходимость переосмысления роли преподавателя. В модели традиционного обучения преподаватель – это источник информации, авторитет, устанавливающий правила. При применении игровых методик роль преподавателя трансформируется. Он становится проектировщиком учебного опыта, фасилитатором, помощником в интерпретации

событий в игре. Это требует от преподавателя особых компетенций: умения конструировать сценарии, проводить дебрифинг (обсуждение после игры), анализировать прогресс студентов в среде с высокой степенью неопределённости.

Стоит упомянуть, что такое переопределение роли преподавателя может встретить сопротивление как со стороны самих преподавателей (привыкших к традиционной парадигме), так и со стороны студентов (ожидающих получить готовую информацию). Это обусловливает необходимость подготовки кадров и изменения культуры образовательного взаимодействия, что в свою очередь является задачей более широкого масштаба, лежащей за пределами отдельной дисциплины.

Организационные аспекты имеют немаловажное значение. При переходе к игровым и интерактивным методикам меняются требования к материально-техническому обеспечению, изменяется форма организации аудиторных занятий. Теоретически оптимальным является применение специализированных лабораторий с необходимым оборудованием и программным обеспечением. На практике учреждения высшего образования часто сталкиваются с ограничениями в ресурсах. Некоторый компромисс достигается благодаря облачным технологиям и виртуальным машинам, позволяющим развёртывать игровые среды с минимальными требованиями к локальному оборудованию.

Обобщая наблюдения, следует отметить, что эффективное внедрение интерактивных методик в область информационной безопасности требует комплексного подхода. Необходимо одновременно учитывать содержательные аспекты (отбор и структурирование материала), методические (выбор форм и методов обучения), организационные (обеспечение ресурсами) и кадровые (подготовка преподавателей) аспекты.

Как показано в работах исследователей, занимающихся методикой преподавания различных дисциплин, принцип интеграции различных методических подходов обеспечивает наиболее полное достижение образовательных целей. Е.А. Полиенко и В.О. Басов демонстрируют, что комбинирование традиционных форм (лекции, семинары) с игровыми элементами создаёт синергетический эффект [5, С. 132]. Применительно к информационной безопасности это означает, что оптимальная модель курса должна включать теоретический блок (где излагаются фундаментальные концепции), практический блок (где студенты работают с реальными или виртуальными системами) и игровой блок (где они применяют знания и навыки в контексте проблемных ситуаций).

Согласованность между этими блоками – задача сложная. Теоретический материал должен быть достаточно полным для понимания правил и логики игры, но не столь обширным, чтобы перегрузить студентов информацией. Практические работы должны быть приложением теории, а не просто техническими упражнениями. Игровые сценарии должны интегрировать как теоретические концепции, так и практические навыки, требуя от студентов их комплексного применения.

На самом деле ситуация иная, чем может показаться. Хотя игровые методики демонстрируют высокий потенциал, их применение во многих учреждениях высшего образования остаётся ограниченным. Причины этого кроются в инерции, в недостатке подготовленных кадров, в технических и организационных сложностях. Однако наиболее существенная причина, по-видимому, связана с методологической неопределённостью: отсутствуют чёткие научные рекомендации по проектированию курса информационной безопасности с использованием интерактивных методик.

Обозначим основные принципы. Первый – принцип целевого соответствия: содержание и форма обучения должны быть согласованы с чётко сформулированными целями формирования компетенций информационной безопасности. Второй – принцип интеграции: различные методические подходы (теоретическое обучение, практические работы, игровые сценарии, проектная деятельность) должны образовывать единую систему, а не являться набором отдельных элементов. Третий – принцип дифференциации: система обучения должна предусматривать возможность адаптации к разным уровням подготовки и различным стилям обучения студентов. Четвёртый – принцип актуальности: содержание курса должно оперативно отражать текущее состояние проблемы информационной безопасности.

Требуется и пятый принцип – рефлексивности. Студенты должны иметь возможность осмыслить свой учебный опыт, понять, как теоретические знания связаны с практическими навыками, как игровые сценарии отражают реальные ситуации. Это достигается через организацию обсуждений, анализ ошибок, формулирование студентами собственных выводов. Рефлексивная деятельность, как показано в педагогических исследованиях, способствует не только более глубокому усвоению материала, но и развитию критического мышления.

Обратимся к конкретным вопросам методического проектирования. Как структурировать курс информационной безопасности, чтобы обеспечить оптимальное применение интерактивных методик? Одна из возможных моделей – структуризация по принципу усложнения. На начальном этапе студенты получают представление о базовых концепциях (что такое информационная безопасность, классификация угроз, основные принципы защиты). На этом этапе доминируют традиционные методы обучения. Далее начинается введение интерактивных элементов: проблемные ситуации, требующие анализа; компьютерные тренажёры, позволяющие отработать техники. На заключительном этапе студенты работают с комплексными игровыми сценариями, требующими одновременного применения множества знаний и навыков.

Структура не должна быть жёсткой. Её целесообразнее рассматривать как спираль, в которой темы переосмысливаются на более высоких уровнях сложности. Студент возвращается к базовым концепциям, но уже в контексте более сложных ситуаций, открывая новые аспекты понимания.

Вопрос оценивания результатов в условиях использования игровых и интерактивных методик требует специального обсуждения. Возникает противоречие: с одной стороны, необходима количественная оценка (отметка, баллы), позволяющая ранжировать студентов; с другой стороны, игровой контекст часто предполагает более качественную, описательную оценку. Оптимальным является использование комбинированного подхода. Количественная оценка (за правильное выполнение заданий, решение проблем) может быть дополнена качественными характеристиками (анализ процесса принятия решений, развитие критического мышления, проявление сотрудничества).

Психологический аспект представляет собой ещё одну важную проблему. Игра, хотя и является эффективным методом обучения, может быть источником стресса, особенно если студент оказывается в ситуации, где его действия приводят к отрицательным результатам в игровой среде. Атмосфера обучения требует особого внимания: студенты должны воспринимать ошибки как возможность для обучения, а не как повод для разочарования. Роль преподавателя в создании такой атмосферы трудно переоценить.

Еще один аспект касается подготовки преподавателей. Внедрение интерактивных методик требует от преподавателя не только технических знаний в области информационной безопасности, но и компетенций в области педагогики, психологии, методики обучения. Преподаватель должен уметь проектировать игровые сценарии, управлять групповыми процессами в условиях игры, проводить анализ и рефлексию после завершения игры. Вопрос формирования этих компетенций остаётся открытым, поскольку они не формируются в процессе традиционной подготовки специалистов в области информационной безопасности.

Выводы. Проведённый анализ позволяет заключить, что современное состояние практики обучения информационной безопасности в учреждениях высшего образования характеризуется противоречием между требованиями содержания

дисциплины и традиционными методическими подходами. Из этого противоречия вытекает необходимость переосмысления методологических основ организации образовательного процесса в данной области.

Применение интерактивных и игровых методик открывает существенные возможности для повышения мотивационной включённости студентов и углубления их понимания материала. Студенты, прошедшие обучение с использованием компьютерных симуляций и игровых сценариев, демонстрируют более устойчивые навыки применения полученных знаний в практических ситуациях. Вместе с тем внедрение таких методик требует комплексного подхода, охватывающего пересмотр содержания дисциплины, подготовку преподавателей, обеспечение необходимыми ресурсами.

Принцип дифференциации обучения, применённый в контексте информационной безопасности, позволяет учитывать разнообразие уровней подготовки студентов и обеспечивать индивидуализацию образовательного маршрута. Это выражается как в возможности выбора уровня сложности игровых сценариев, так и в гибкости темпа прохождения материала. Одновременно интеграция различных методических подходов создаёт условия для формирования более полного и многомерного понимания проблем информационной безопасности.

Решающее значение имеет пересмотр роли преподавателя в контексте применения интерактивных методик. Вместо транслятора информации преподаватель становится проектировщиком учебного опыта и фасилитатором обучения. Это требует специальной подготовки и переосмысления профессиональной идентичности педагога.

Актуальным остаётся вопрос об организационных и технических условиях реализации таких подходов. Облачные технологии и виртуальные машины предоставляют возможность развёртывания необходимых сред без значительных капиталовложений, однако требуется чёткое методическое руководство по их практическому применению.

Вероятно, развитие направления, связанного с применением интерактивных методик в преподавании информационной безопасности, способствует не только повышению эффективности обучения в данной области, но и служит моделью для аналогичных трансформаций в других областях высшего образования. Открытым остаётся вопрос о том, как оптимизировать процесс подготовки преподавателей и интегрировать эти методики в условиях ограниченного финансирования.

Литература:

1. Беляев, Д.А. Методика Digital Game Based Learning в институционально-академическом изучении истории: теория и практика учебной модальности видеоигровых кибертекстов / Д.А. Беляев, У.П. Беляева // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 5 (65). – С. 686-703
2. Есип, И.М. Возможности искусственного интеллекта в преподавании истории в общеобразовательной школе: 5 класс, компьютерная игра-тренажер «В глубь веков за 70 дней» / И.М. Есип // Научный вестник Крыма. – 2022. – № 5 (40).
3. Корякова, И.К. Содержательные и методические аспекты преподавания истории Второй мировой войны в российских вузах (из опыта Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева) / И.К. Корякова, Ю.Е. Паулова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 1 (45). – С. 48-54
4. Кривошеин, Р.А. Реализация технологии дифференцированного обучения на уроках истории в условиях малокомплектной школы / Р.А. Кривошеин // Universum: психология и образование. – 2024. – № 9 (123).
5. Полиенко, Е.А. Изучение исторических личностей на уроках истории посредством игр / Е.А. Полиенко, В.О. Басов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 5-2 (92). – С. 129-132
6. Таланов, С.Л. Исторические видеоигры как инструмент политики / С.Л. Таланов // Социально-политические исследования. – 2023. – № 1 (18). – С. 20-38

Педагогика

УДК 37.018.52

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРИРОДНЫЙ КОНТЕКСТ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. В статье на примере Республики Саха (Якутия) обосновывается необходимость перехода от универсальных образовательных моделей к системе воспитания и обучения, жёстко привязанной к природно-климатическому и ландшафтному контексту. Проанализированы ключевые факторы, влияющие на организацию учебно-воспитательного процесса: экстремально низкие температуры, вечная мерзлота, сейсмичность, очаговый характер расселения, сезонная изоляция и низкая плотность населения. Показано, что существующая нормативная база (актированные дни, строительные нормы ТСН 31-328-2004) дифференцирует образовательный процесс лишь частично, тогда как для арктических, таёжных и горных школ требуются принципиально иные подходы. Особое внимание уделено воспитательной работе, которая в условиях удалённости и кризиса традиционной передачи ценностей сталкивается с риском утраты арктической идентичности. Автором предлагается опора на пять домашних промыслов, межвозрастное наставничество, этнические соревнования, ритуалы и родовые связи. Отмечается ограниченность цифровых технологий в зоне нестабильного спутникового интернета и необходимость асинхронных, офлайн-ориентированных гибридных моделей. В качестве стратегического решения предложено создание арктического воспитательного стандарта, отказ от копирования городских методик и включение этнопедагогики в обязательную часть образования, а не в факультатив.

Ключевые слова: климат, природная зона, сельская школа, образовательные технологии, этнопедагогика.

Annotation. Using the example of the Republic of Sakha (Yakutia), the article substantiates the need to move from universal educational models to a system of education and training rigidly tied to the natural, climatic and landscape context. The key factors influencing the organization of the educational process are analyzed: extremely low temperatures, permafrost, seismicity, focal character of settlement, seasonal isolation and low population density. It is shown that the existing regulatory framework (activated days, building codes TSN 31-328-2004) differentiates the educational process only partially, whereas fundamentally different approaches are required for Arctic, taiga and mountain schools. Special attention is paid to educational work, which, in conditions of remoteness and the crisis of traditional value transfer, faces the risk of losing its Arctic identity. The author suggests relying on five household crafts, inter-age mentoring, ethnic competitions, rituals and ancestral ties. The limitations of digital technologies in the area of unstable satellite Internet and the need for asynchronous, offline-oriented hybrid models are noted. The creation of an Arctic educational standard, the rejection of copying urban methods and the inclusion of ethnopedagogy in a compulsory part of education, rather than in an optional course, is proposed as a strategic solution.

Key words: climate, natural area, rural school, educational technologies, ethnopedagogy.

Введение. Республика Саха (Якутия) представляет собой самый крупный по площади субъект Российской Федерации. На территории в 3 103,2 тыс. км² расположены 34 муниципальных образования, 365 сельских поселений, функционирует 651 общеобразовательное учреждение.

Природные условия Якутии отличаются значительным разнообразием, которое оказывает непосредственное нормативное и организационное воздействие на организацию образовательного процесса. К числу основных факторов относятся:

– резко континентальный климат с годовой амплитудой температур, достигающей 100°С (зимой – до –60°С, летом – до +38°С); продолжительность зимы составляет 6-7 месяцев, средние температуры января варьируются от –28°С на юго-западе до –50°С в Оймяконском районе;

– распространение вечной мерзлоты на 90% территории, что предъявляет особые требования к конструкции фундаментов зданий и инженерным коммуникациям;

– сложный рельеф и гидрографическая сеть: горные системы Верхоянского хребта и хребта Черского (высота до 3000 м), обширные низменности, крупные реки (Лена, Колыма, Индигирка, Яна) с сезонным судоходством;

– сейсмическая активность (в горных районах – до 8 баллов).

Многолетняя мерзлотная гидрология с таликами (зонами протаивания), создающими локальные оазисы в зоне многолетней мерзлоты.

Особенности расселения: очаговый характер с низкой плотностью (0,3 чел/км²), изолированность многих населённых пунктов, отсутствие круглогодичных транспортных коммуникаций.

Изложение основного материала статьи. Огромная территория республики подразделяется на шесть основных групп (Арктическая, Центральная, Заречная, Западная, Горно-таежная и Среднеленская). Разделение на группы связано с учётом природных, социально-экономических, этнолингвистических и демографических факторов. В каждой группе предъявляются специфические требования к организации учебного процесса, особенно в зимнее время.

Следовательно, такие экстремальные температурные условия требуют особых требований в организации учебного процесса.

В Якутии действует многоуровневая система отмены очных занятий при экстремально низких температурах. Параметры дифференцированы по:

– возрастным группам учащихся;

– территориям (город Якутск, улусы с разной степенью суровости климата);

– скорости ветра (повышающий коэффициент охлаждения).

В городе Якутске установлены следующие пороговые значения (на 6:00 утра):

Классы	Без ветра	При ветре 1 м/с	При ветре 3-5 м/с
1-5	–45°С	–44°С	–42°С
1-8	–48°С	–	–
1-11	–50°С	–	–

Родители имеют право самостоятельно принимать решение о непосещении школы ребёнком при низких температурах даже без официального объявления актированного дня, с обязательным информированием классного руководителя.

В дни официальной отмены занятий общеобразовательные организации обязаны обеспечить:

1. Дистанционное обучение с использованием различных мессенджеров и онлайн-платформ при наличии технической возможности.

2. Самостоятельную работу учащихся под контролем родителей в удалённых населённых пунктах с нестабильной связью.

3. Очное присутствие для детей, приведённых в школу (уроки проводятся по расписанию с обеспечением присмотра).

Ограничения: В сельской местности и арктических районах цифровая инфраструктура часто отсутствует или работает в ограниченном режиме, что делает невозможным полноценное онлайн-обучение в актированные дни. В таких случаях образовательный процесс строится на автономной работе с печатными материалами.

Учитывая природные, климатические, мерзлотные и сейсмические условия в строении зданий в Якутии, предъявляются архитектурно-планировочные требования. Здания общеобразовательных учреждений строятся согласно, нормативному документу «Действующие Территориальные строительные нормы ТСН 31-328-2004 «Общеобразовательные школы. Республика Саха (Якутия)» [5].

Например, такие как:

– компактная планировка с минимальной площадью наружных ограждений для снижения теплопотерь;

– устройство тамбуров-шлюзов при входах (глубиной не менее 6 метров или с поворотом на 180°) для предотвращения прямого вторжения холодного воздуха;

– ориентация окон учебных помещений преимущественно на юг и юго-восток для максимальной инсоляции в зимний период;

– усиленная теплоизоляция наружных стен и покрытий;

– расчётная температура воздуха в учебных помещениях: +18…+22°С (приложение Н);

– коэффициент остекления не более 25-30% от площади фасада;

– мощная система вентиляции с подогревом приточного воздуха до +18°С;

– учёт низких температур при проектировании систем оповещения и путей эвакуации (обледенение, задымление при инверсиях).

Надо отметить, особенности организации образовательного процесса в различных природных зонах [2].

В Арктической и тундровой зоне (севернее 68° с.ш.) надо учитывать:

– кочевое образование: интернаты при школах для детей оленеводов, промысловиков; сменный график учебных периодов;

– полярная ночь: дополнительное искусственное освещение в утренние и дневные часы;

– транспортная доступность: сезонное (зимники) или воздушное сообщение, ограничивающее возможность оперативной эвакуации и доставки учебных материалов.

В таёжной зоне (центральная и южная Якутия):

– значительная удалённость малых населённых пунктов от районных центров (от 50 до 300 км);

– малокомплектные школы (до 50 учащихся) с разновозрастными классами;

– использование природного ландшафта в образовательных целях: организация музейных уроков, исследовательских экспедиций, краеведческой работы.

В Горные районы (Верхоянье, Черский хребет):

– сложный рельеф: школы расположены в глубоких долинах с коротким световым днём;

– лавинная опасность и сезонная изоляция;

– сейсмические риски (до 8 баллов).

Учитывая все указанные условия для сельских малочисленных школ Якутии для организации учебно-воспитательного процесса разработаны методы построения индивидуальных образовательных траекторий, учитывающих разновозрастной состав классов, слабую материальную базу и необходимость привлечения родителей к образовательному процессу [1].

Ключевые принципы:

– Гибкое расписание с учётом сезонных работ (сенокос, заготовка льда, дров, рыболовный промысел).

– Интеграция школьного краеведческого музея и сельских предприятий в учебный процесс.

Надо отметить, проблемы возникающие в вопросах организации образовательного процесса.

1. Ограничения для большинства сельских и арктических школ:

– Низкая скорость и нестабильность спутникового интернета (задержка сигнала > 600 мс).

– Отсутствие технических средств у учащихся.

– Дефицит компетенций у педагогов старшего возраста.

Для устранения перечисленных проблем можем использовать следующие пути решения:

– асинхронные форматы (выдача заданий через мессенджеры, работа с офлайн-материалами), гибридное обучение с сессионными выездами учителей;

– учёт полярной ночи и дня при планировании учебных нагрузок (смещение начала занятий, введение дополнительных физкультминуток при пониженной освещённости);

– включение в вариативную часть программ этнокультурного и промыслового компонента (оленеводство, рыболовство, народные ремёсла, национальные виды спорта);

– организация выездных лабораторных и практических занятий с использованием природных объектов.

Выводы. Таким образом, природные условия Якутии являются не ограничением, а системообразующим фактором организации образования. Игнорирование климатической, мерзлотной и ландшафтной специфики приводит к неэффективности универсальных подходов.

Дифференциация нормативной базы по климатическим зонам и возрастным группам учащихся должна быть продолжена и детализирована на уровне каждого улуса (района). Существующие пороги актированных дней нуждаются в актуализации с учётом изменения климата и появления новых гигиенических данных [4].

Инфраструктурный зазор между городом Якутском и сельскими/арктическими школами требует программного решения: развитие спутниковой связи, строительство модульных энергоэффективных школ по типовым проектам для условий вечной мерзлоты.

Образовательные технологии должны быть асинхронными и офлайн-ориентированными для удалённых территорий. Роль дистанционного обучения в актированные дни – вспомогательная, не подменяющая очное присутствие при нормальных погодных условиях.

Подготовка педагогических кадров должна включать модули по организации учебного процесса в экстремальных климатических условиях, основам жизнеобеспечения в изолированных сообществах и этнопедагогике коренных народов Севера [2]. Помимо организации обучения, природные условия и изоляция накладывают отпечаток и на воспитательную работу детей.

Воспитание в сельских школах Якутии сталкивается с тройным вызовом: удаленность и бездорожье (более 70% школ расположены вне круглогодичных трасс), дефицит квалифицированных педагогов-воспитателей и кризис традиционной передачи родовых ценностей под давлением городской цифровой культуры. Результат – риск отрыва школьников от арктической идентичности при сохранении пространственной изоляции [3].

Ключевыми методами воспитания в якутской сельской школе остаются традиционные вербальные методы (олонхо, нравоучения старейшин – *сиэр-майгы, кут-сур*) уступают место деятельностным: метод погружения в «пять домашних промыслов» (пастьба, сенокос, рыбалка, рубка льда, ювелирное дело), метод межвозрастного наставничества (воспитательная роль старших классов в малокомплектных школах), в сельских поселениях развиты родственные связи и метод коллективного принятия решений («Орлята России», «Движение первых»).

В отличие от русских сельских школ, якутская воспитательная система опирается на:

– *Кочевой образ жизни* (оленеводческие интернаты при школах, сменный график кочевых классов).

– *Ритуалы* – экологическое воспитание через почитание местности и сакральных деревьев, традиций (*Аан Алахчын Хотун, Баай Байанай, Куох Боллох*).

– *Этнические соревнования* (хапсагай, мас-рестлинг, перетягивание палки) как основа воспитания воли и тактики, а не только силы.

– *Ценность рода* («ыал»), где школа вынуждена замещать институт нуклеарной семьи, разрушенной миграцией родителей в город.

Вместе с тем, доминируют устаревшие авторитарные методы, формальное использование цифровых платформ (низкая скорость спутникового интернета делает невозможным массовое онлайн-воспитание) и копирование городских технологий (портфолио, лидерские курсы), не учитывающих арктическую специфику.

Эффективное воспитание в сельских школах Якутии невозможно без:

– отказа от унификации с «большой землей»;

– внедрения гибридных (офлайн+реальный промысел) технологий, а не псевдоцифровых. Для этого усиление обеспечения интернет ресурсами отдаленные районы республики, снижение стоимости интернет услуг;

– возвращение к народным методам воспитания (интеграция этнопедагогики в урочную и внеурочную деятельность);

– создание *арктического воспитательного стандарта*, закрепляющего право школьника на кочевой уклад и этнокультурные методы как основу воспитания, а не как факультатив.

Литература:

1. Неустроев, Н.Д. Особенности традиционного уклада школ арктического Севера: проблемы и перспективы / Н.Д. Неустроев, А.С. Саввин, А.Н. Неустроев // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – № 4(16). – С. 50-56

2. Николаева, А.Д. Образование в условиях кочевья (научный обзор) / А.Д. Николаева // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2021. – № 2(22). – С. 5-13

3. Республика Саха (Якутия). Законы. О кочевых школах Республики Саха (Якутия): Закон Республики Саха (Якутия) № 35-З № 197-III: принят постановлением Государственного Собрания (Ил Тумэн) 20 июня 2008 года. – Якутск: Бичик, 2008. – 15 с.

4. Республика Саха (Якутия). Законы. Об образовании в Республике Саха (Якутия): Закон Республики Саха (Якутия) № 221-З № IV: принят постановлением Государственного Собрания (Ил Тумэн) 15 декабря 2013 года. – Якутск: Бичик, 2014. – 112 с.

5. Территориальные строительные нормы. ТСН 31-328-2004. Общеобразовательные школы. Республика Саха (Якутия): утверждены и введены в действие приказом Министерства строительства и архитектуры Республики Саха (Якутия) от 15 ноября 2004 года № 87-ОД. – Якутск: Стройиздат, 2004. – 48 с.

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры бизнес-информатики факультета информационных технологий и анализа больших данных Ниматулаев Магомедхан Магомедович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва);
преподаватель медицинского колледжа Юнусова Саида Абдулбасировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры информатики и ИКТ Раджабалиева Саида Раджабалиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Современные цифровые технологии (ЦТ) в статье рассматриваются как весьма эффективное в текущих социально-политических, экономических и культурных условиях средство развития у студентов организаций высшего образования (ВО) необходимых профессиональных и личностных компетенций. В начале статьи ЦТ даётся определение и рассматриваются основные тенденции, связанные с их применением в пространстве современных вузов. В связи с этими тенденциями рассматриваются и проблемы, затрудняющие эффективное и безопасное применение средств обучения и воспитания, которые можно отнести к данной категории. Далее исследуется система принципов, соблюдение которых, по мнению авторов, может повысить эффективность работы, направленной на минимизацию этих проблем. Демонстрируется также ряд методологических подходов, соответствующих выделенным принципам, доказывается их эффективность в цифровой образовательной среды современной организации ВО.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, преподаватель вуза, цифровые технологии, цифровизация, оцифровка, цифровая трансформация, методологические подходы.

Annotation. Modern digital technologies are considered in the article as a very effective means of developing necessary professional and personal competencies among students of higher education institutions in the current socio-political, economic and cultural conditions. At the beginning of the article, the digital technologies is defined and the main trends related to their application in the space of modern universities are considered. In connection with these trends, the problems that complicate the effective and safe use of teaching and upbringing tools that can be attributed to this category are also being considered. Next, a system of principles is investigated, the observance of which, according to the authors, can increase the efficiency of work aimed at minimizing these problems. A number of methodological approaches corresponding to the highlighted principles are also demonstrated, and their effectiveness in the digital educational environment of a modern higher education organization is proved.

Key words: higher education, university, university student, university teacher, digital technologies, digitalization, digitization, digital transformation, methodological approaches.

Введение. Для современного мира характерно проникновение цифровых технологий (далее – ЦТ) во все сферы жизни общества. Благодаря своей универсальности и быстрым темпам распространения они, хотя и вошли в нашу жизнь сравнительно недавно, воспринимаются большинством как привычное явление. О.В. Ванновская [4] определяет ЦТ как специфическую группу технологий, объединяющим признаком для которых являются широкие возможности в плане обеспечения максимально быстрых действий (обмен, обработка, презентация) с большими объёмами информации.

Так как информация в свою очередь является одним из мощнейших рычагов, обеспечивающих регулирование проявления всех форм активности членами современного социума, то справедливой является позиция Е.А. Алямкиной, Е.В. Рибокене и Н.А. Рыбаковой [1], согласно которой к настоящему времени утвердился новый тип общества, – информационное. Одной из наиболее характерных его черт является занятость существенной части населения в сферах деятельности, так или иначе связанных с хранением данных различных форматов, их созданием, обработкой и презентацией [1]. Сказанное относится и к знаниям, как высшей форме информации. Эти два понятия, указывает уже упоминавшаяся О.В. Ванновская [4], исследователю и практику необходимо отделять друг от друга. Простая переработка не может сделать знанием информацию. Требуются её структурирование и осмысление. В свою очередь, совершение подобных действий предполагает обращение к специальной методологии.

Традиционно одними из главных центров её реализации считались организации высшего образования (далее – ВО). Именно поэтому на соответствующую сферу оказывает особенно сильное влияние тенденция, известная педагогам (О.В. Ванновская [4], А.Г. Маклаков [7]) под обозначением «цифровая трансформация».

С феноменологией данного явления мы разберёмся позже. Теперь же следует отметить, что серьёзные изменения в отечественном и мировом ВО закономерно поспособствовали появлению большого числа работ (Е.А. Алямкина, Е.В. Рибокене, Н.А. Рыбакова [1], К.Г. Барсегян, С.А. Айрапетян [2], Р.Е. Булат, О.В. Ванновская [3], А.Г. Маклаков, О.В. Ванновская [7]), посвящённых различным аспектам использования ЦТ. Вместе с тем, процесс цифровой трансформации на данный момент настолько всеобъемлющ, что в полной мере исследовать все его аспекты пока не представляется возможным.

Некоторые разночтения наблюдаются уже на уровне определения основных понятий, связанных с ним. В рамках данной статьи одним из ключевых терминов мы будем считать уже упоминавшуюся «цифровую трансформацию образования» [7]. Под ней, в свою очередь, мы понимаем процесс качественного, содержательного, структурно-функционального и системного обновления ВО, связанный в первую очередь с интеграцией в него ЦТ.

Категорию «цифровая трансформация образования» не следует при этом смешивать с понятиями «цифровизация» и «оцифровка» (Табл. 1).

Таблица 1

Значение терминов «цифровизация» и «оцифровка»

Термин	Значение
«Цифровизация»	Внедрение ЦТ в отдельные педагогические процессы. В случае с организациями ВО примерами цифровизации могут выступать установка софта, предназначенного для учёта времени работы учащихся с образовательным контентом, либо принятие мер по автоматизации текущего и промежуточного контроля.
«Оцифровка»	Перевод учебных, научных и методических материалов в цифровую форму.

Соответствующий процесс, таким образом, представляет собой в пространстве конкретного вуза комплексное изменение структуры реализуемого образовательного процесса, его содержания, коммуникации между участниками, а также организационной культуры при широком использовании ЦТ. Так как ВО представляет собой один из важнейших социальных институтов, то осмысление столь масштабных изменений в нём является весьма актуальным.

Подобная актуальность порождает в среде учёных и практиков (Р.Е. Булат, О.В. Ванновская [3], Н.Н. Кафидулина [6], С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков [9]) дискуссии. В числе наиболее существенных противоречий при этом фигурирует ситуация, при которой с одной стороны, прогресс в области ЦТ вполне может качественно улучшить ход и результаты формирования необходимых компетенций обучающихся, а с другой остаётся не вполне удовлетворённой объективно существующая потребность исследователей и практикующих педагогов системы ВО в научной рефлексии соответствующих метаморфоз. Негативные последствия такого взаимодействия могут проявляться из-за недостаточной разработанности методологических подходов к применению ЦТ в образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Текущее состояние разработки проблематики, поднимаемой на страницах нашей статьи (Н.Н. Кафидулина [6], С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков [9]), позволяет говорить об определённых тенденциях, сформировавшихся в ходе цифровой трансформации системы ВО. К ним могут быть отнесены следующие:

– в современном ВО ЦТ наиболее широко применяются для интенсификации психолого-педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса (дистанционное образование) и упрощения педагогической деятельности (применение мультимедийных технологий в целях для визуализации транслируемой информации);

– реализация дидактических возможностей ЦТ без психолого-педагогического осмысления и организации надлежащего сопровождения приводит к переизбытку информации и, как следствие, – нарушению целостности реализуемого педагогического процесса;

– при этом, однако, и игнорирование педагогического потенциала ЦТ в системе ВО будет препятствовать его дальнейшему развитию.

Нельзя при этом не согласиться с О.В. Ванновской [4], утверждающей что при исследовании текущего этапа цифровой трансформации вузовского образования наблюдаются и другие тенденции. Однако на наш взгляд именно тремя вышеперечисленными в наиболее полной мере объясняются наиболее характерные черты соответствующего процесса, как позитивные, так и негативные. В данной связи представляется возможным говорить о том, что основные проблемы неготовности субъектов образовательных отношений, реализуемых в системе ВО, к полной цифровой трансформации являются психолого-педагогическими.

Охарактеризуем их и предложим способы решения, наиболее релевантные текущему состоянию отечественного ВО (Табл. 2).

Таблица 2

Психолого-педагогические проблемы, затрудняющие цифровую трансформацию ВО и возможные пути их решения

Проблемы	Пути решения, доступные в большинстве современных вузов
Недостаточно высокий уровень цифровой грамотности, характерный для ряда субъектов образовательных отношений	Реализация для представителей всех категорий участников образовательных отношений учебных занятий по темам, связанным с цифровой грамотностью и безопасностью
Связанное с распространением ЦТ (особенно при реализации педагогической деятельности в дистанционном и смешанном формате) упрощение взаимодействия между преподавателями и студентами способствует снижению уровня дисциплины обучающихся	Нахождение баланса между применением ЦТ и традиционных образовательных технологий
	Адаптация соответствующих процессов к решению конкретных образовательных задач
Широкое использование ЦТ способствует минимизации невербального общения, а, значит, в определённой степени снижает эффективность коммуникации	Баланс между реализацией инновационных и традиционных форм, средств и видов коммуникации

Базируясь на результатах анализа специальной литературы (Е.А. Алямкина, Е.В. Рибокене, Н.А. Рыбакова [1], Р.Е. Булат, О.В. Ванновская [3], А.Г. Маклаков, О.В. Ванновская [7]) и рефлексии собственного опыта педагогической деятельности (в т.ч. в цифровую эпоху), отметим, что реализация показанных в Таблице 2 путей решения психолого-педагогических проблем цифровой трансформации системы ВО связано с обязательным учётом десяти методологических принципов. Рассмотрим эти принципы (Табл. 3).

Таблица 3

Методологические принципы цифровой трансформации системы ВО

Принцип	Особенности реализации
Человекосообразности	Образовательная деятельность, реализуемая в условиях цифровой трансформации, с необходимостью должна быть гуманистична, т.е. характеризоваться такими особенностями организации, содержания, методологии и инструментальной базы, которые позволяют гармонизировать взаимодействие между дидактическими преимуществами используемых ЦТ и возможностями для реализации потенциала обучающихся
Культуросообразности	Планируемые к использованию педагогические технологии, а также различные аспекты содержательной стороны учебно-воспитательной работы следует подбирать при учёте традиционных ценностей и культурных кодов русского мира
Операциональности (функциональности)	Поставленные цели и задачи педагогической деятельности должны характеризоваться измеримостью и достижимостью
Системности	Психолого-педагогическое воздействие должно в равной степени оказываться на все составляющие цифровой образовательной среды организации ВО (содержание образования, социальный компонент, пространственно-предметный компонент, субъекты образовательных отношений)
Фундаментализации	Предполагает реализацию с использованием цифровых средств целесообразной интеграции различных дисциплин (тем, блоков, модулей), а также форм учёта и контроля сформированности у студентов необходимых компетенций
Целенаправленности	Реализуемое психолого-педагогическое воздействие всегда должно быть направлено на достижение стратегических целей воспитания, развития и обучения
Непрерывности	Подразумевает обеспечение преемственности между содержанием, технологиями и методиками, реализуемыми на всех уровнях обучения
Индивидуализации	В цифровой образовательной среде современного вуза обязательному учёту подлежат социальный опыт обучаемых, их личностные особенности, уровень интеллектуального развития, познавательные потребности, склонности и интересы
Оптимальности	Связан с необходимостью выбора и последующей реализации форм (вариантов) обучения, оптимальных в плане эффективности, рациональности затрат времени и других ресурсов
Дифференциации / интеграции	Предполагает соблюдение баланса между межпредметной интеграцией и углублённым изучением отдельных академических дисциплин

Охарактеризованным выше принципам соответствует ряд методологических подходов к использованию ЦТ в образовательном пространстве современного вуза. Однако прежде, чем переходить непосредственно к их характеристике, следует расшифровать значение термина «методологический подход».

В данной статье мы вслед за Е.В. Везетиу [5] будем понимать его как систему методов, принципов и взглядов, определяющих стратегию образовательного процесса. Соответствующая система выступает как своего рода ориентир, позволяющий работающим в области ВО исследователю и практику эффективно и безопасно использовать тот набор педагогических средств, технологий и инструментов, которые помогут достичь поставленных педагогических целей и решить соответствующие им задачи [5]. Если же мы говорим конкретно о формировании личностных и профессиональных компетенций в цифровой среде современного вуза, то педагогический подход может пониматься как стратегия (направление) педагогической деятельности, осуществляемой с упором на дидактические возможности ЦТ.

Четыре выделенных нами подхода базируются на системе принципов, продемонстрированной в Таблице 3, а также на фундаментальных принципах психологии, социологии образования и педагогики. В совокупности своей они формируют комплексную теоретическую базу образовательного процесса, реализуемого в цифровой среде организации ВО [2].

В данной связи в первую очередь следует назвать подход интегративный. Его корректное использование в педагогической практике вуза на текущем этапе цифровой трансформации системы ВО позволить объединить различные аспекты педагогического процесса в единое целое. Тем самым реализуются принципы системности, фундаментализации, целенаправленности, непрерывности, дифференциации / интеграции.

При этом теоретические основы рассматриваемого методологического подхода включают:

– основные положения теории интеграции в образовании [8];

– концепцию междисциплинарности.

Таким образом, на современном этапе цифровой трансформации отечественного ВО интегративный подход играет особую роль в обеспечении связи между различными дисциплинами и формировании у обучающихся целостного профессионального мировоззрения [2].

Следующий методологический подход, реализация которого, на наш взгляд, позволит обеспечить эффективное и безопасное использование ЦТ, – системно-деятельностный. По сути он представляет собой методологическую основу организации образовательного процесса как целостной системы [8]. Его корректная реализация базируется на двух взаимосвязанных аспектах (Рис. 1).

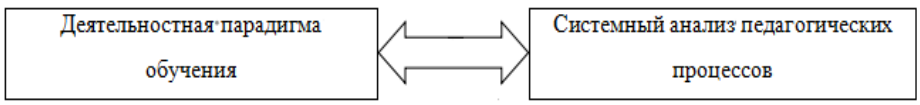


Рисунок 1. Ключевые аспекты реализации системно-деятельностного подхода на современном этапе цифровой трансформации ВО

При этом его теоретическое обоснование включает теорию деятельности, концепции развивающего обучения и теорию систем. Такие особенности системно-деятельностного подхода позволяют при его использовании с успехом реализовывать принципы человекосообразности, операциональности (функциональности), системности, целенаправленности, непрерывности, дифференциации / интеграции, упоминавшиеся нами в Таблице 3.

Третий подход личностно-ориентированный [2]. Он, подобно предыдущему, основывается на двух взаимосвязанных аспектах (Рис. 2).

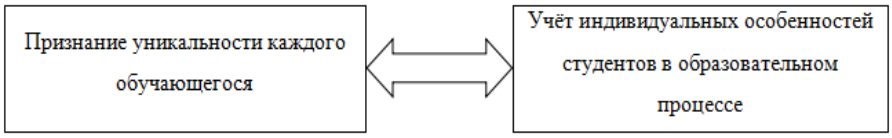


Рисунок 2. Основа личностно-ориентированного подхода

Теоретические же его основы включают теорию индивидуализации обучения, торию мотивации и концепцию развития личности. В контексте организации ВО эпохи цифровой трансформации этот методологический подход предполагает создание условий для самореализации и профессионального становления каждого учащегося. Благодаря таким особенностям реализация личностно-ориентированного подхода позволяет осуществлять обучение и воспитание студентов с использованием ЦТ при учёте принципов человекосообразности, культуросообразности, индивидуализации и оптимальности.

Необходимо упомянуть и компетентностный подход. Согласно положениям современных авторов (К.Г. Барсегян, С.А. Айрапетян [2], О.В. Ванновская [4], Е.В. Везетиу [5]), он является одним из ключевых оснований педагогической деятельности в сфере ВО на текущем этапе её существования. Подход этот предполагает формирование у студентов комплекса компетенций, необходимых для эффективного и безопасного осуществления профессиональной деятельности в ближайшем будущем.

При его реализации в условиях цифровой образовательной среды современного вуза особое внимание уделяется практическому применению полученных знаний и навыков. В то же время теоретическое обоснование компетентностного подхода интегрирует определение структуры компетенций, механизмов их формирования, а также методов оценки [2]. Благодаря этому его использование способствует практической реализации принципов человекосообразности, операциональности (функциональности) и целенаправленности.

Выводы. Подводя, таким образом, итог рассмотрению методологических подходов к применению ЦТ в образовательном процессе высшей школы, мы не можем не упомянуть о том, что на данный момент наиболее существенные проблемы, затрудняющие использование таких технологий субъектами образовательных отношений, реализуемых в системе ВО, а, значит, и его полную цифровую трансформацию, относятся к области психолого-педагогических. В их числе, например, фигурируют недостаточно высокий уровень цифровой грамотности, характерный для ряда субъектов образовательных отношений, связанное с распространением ЦТ (особенно при реализации педагогической деятельности в дистанционном и смешанном формате), тенденция, при которой упрощение взаимодействия между преподавателями и студентами способствует снижению уровня дисциплины обучающихся, а также то, что широкое использование ЦТ способствует минимизации невербального общения, а, значит, в определённой степени снижает эффективность коммуникации.

Эффективная и безопасная реализация путей решения этих проблем представляется возможной при условии соблюдения принципов человекосообразности, культуросообразности, операциональности (функциональности), системности, фундаментализации, целенаправленности, непрерывности, индивидуализации, оптимальности, дифференциации / интеграции.

Принципам этим соответствует ряд выделенных нами методологических подходов к использованию ЦТ в образовательном пространстве современного вуза. Данные подходы формируют комплексную теоретическую базу образовательного процесса, реализуемого в цифровой среде организации ВО. К ним мы отнесли интегративный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный.

Литература:

1. Алямкина, Е.А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / Е.А. Алямкина, Е.В. Рибокене, Н.А. Рыбакова. – Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2020. – 110 с.

2. Барсегян, К.Г. Современные методологические подходы в высшем образовании: системный анализ и перспективы развития / К.Г. Барсегян, С.А. Айрапетян // The Scientific Heritage. – 2025. – № 153. – С. 31-36

3. Булат, Р.Е. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования / Р.Е. Булат, О.В. Ванновская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 258-278

4. Ванновская, О.В. Методологические основы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза / О.В. Ванновская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 251-269

5. Везетиу, Е.В. Педагогические подходы к формированию коммуникативной компетентности у обучающихся по специальности «Логопедия» / Е.В. Везетиу // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 217-219

6. Кафидулина, Н.Н. Цифровизация как тенденция в российском образовании / Н.Н. Кафидулина // Сфера знаний: вопросы продуктивного взаимодействия наук в XXI в.: сборник статей. – Казань: СитИвент, 2018. – С. 109-111

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. Тарабукина, А.А. Цифровая профессиональная компетенция студентов-филологов: подходы и описание феномена / А.А. Тарабукина, Г.М. Парникова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 180-183

9. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков [и др.]. – Москва: МГПУ, 2021. – 192 с.

УДК 378.2
преподаватель Огольцова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖНИКА-КЕРАМИСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. Одна из основных задач современного образования – профессиональное становление личности в процессе вузовского обучения. Оно подразумевает не только приобретение знаний, умений и навыков, но и развитие профессиональных способностей, личностных качеств и ценностных ориентаций. Поскольку способности выступают как показатель уровня совершенства личности в профессии, целью данной статьи является выявление способностей художника-керамиста, востребованных в профессиональной художественной деятельности, а также разработка и внедрение в учебный процесс вуза специальных заданий, направленных на развитие данных способностей. В ходе исследования были выявлены основные способности художника-керамиста и показана их взаимосвязь со структурой профессиональной деятельности. Были сделаны выводы, что способности эффективно развиваются в деятельности, для осуществления которой они необходимы. Исходя из того, что учебный процесс вуза и процесс эффективного развития способностей, востребованных в творческой деятельности художника-керамиста, должен быть целенаправленным, непрерывным и квазипрофессиональным, авторы исследования разработали и внедрили в практику обучения студентов направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» специальные задания. Специфика и содержание данных заданий охватывает весь спектр задач художника-керамиста исходя из современных художественных потребностей общества. Алгоритм сложности заданий и упражнений разработан на основе уровневого подхода к постепенному повышению квалификации специалиста. По результатам исследования были выявлены педагогические условия, которые необходимо обеспечить в учебном процессе вуза для профессионального становления художника-керамиста. Практическая значимость данной статьи заключается в том, что на основании выявленных способностей и видов деятельности, развивающих эти способности, можно разрабатывать новые комплексы упражнений, направленные на обучение специалистов профессионально-творческой деятельности в области художественной керамики.

Ключевые слова: профессиональное становление, художник-керамист, профессиональные способности, вузовский учебный процесс, специальные задания, развитие способностей, педагогические условия, практическая значимость.

Annotation. One of the primary goals of modern education is the professional development of individuals during university studies. This involves not only the acquisition of knowledge, skills, and abilities, but also the development of professional abilities, personal qualities, and value orientations. Since abilities serve as an indicator of an individual's level of professional excellence, the purpose of this article is to identify the abilities of ceramic artists that are in demand in professional artistic work, as well as to develop and implement specialized assignments aimed at developing these abilities into the university curriculum. The study identified the key abilities of ceramic artists and demonstrated their relationship with the structure of professional work. It was concluded that abilities are effectively developed in the activities for which they are needed. Based on the premise that the university's educational process and the process of effectively developing the skills required in the creative work of a ceramic artist should be purposeful, continuous, and quasi-professional, the study's authors developed and implemented special assignments for students majoring in Decorative, Applied Arts and Folk Crafts. The specifics and content of these assignments cover the entire spectrum of ceramic artist tasks, based on the contemporary artistic needs of society. The difficulty algorithm for assignments and exercises was developed using a tiered approach to gradually improve the specialist's skills. The study identified the pedagogical conditions that must be provided in the university curriculum for the professional development of ceramic artists. The practical significance of this article lies in the fact that, based on the identified abilities and activities that develop these abilities, new exercise programs can be developed for training professionals in the field of artistic ceramics.

Key words: professional development, ceramic artist, professional abilities, university educational process, special tasks, development of abilities, pedagogical conditions, practical significance.

Введение. Одна из задач вузовского обучения – профессиональное становление личности. Образование призвано обеспечить качественную подготовку компетентного специалиста со спектром профессиональных и специальных способностей. С позиции профессиональной – художественно-педагогической и специальной – профессионально-творческой деятельности в области художественной керамики авторы данной статьи ставят ряд исследовательских задач:

– выявить способности художника-керамиста, востребованные в профессиональной художественной деятельности;

– определить структуру профессиональной деятельности;

– разработать и апробировать специальные задания-упражнения по развитию способностей художника-керамиста в учебном процессе вуза.

Изложение основного материала статьи. Исследователи сходятся во мнении – способности эффективно развиваются в деятельности, для осуществления которой они необходимы [7; 8; 9]. Исходя из того, что учебный процесс вуза и процесс эффективного развития способностей, востребованных в творческой деятельности художника-керамиста должен быть целенаправленным, непрерывным и квазипрофессиональным, авторы исследования разработали и внедрили в практику обучения студентов направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» специальные задания-упражнения. Специфика и содержание данных заданий-упражнений охватывает весь спектр задач художника-керамиста исходя из современных художественных потребностей общества. Алгоритм сложности заданий упражнений разработан на основе уровневого подхода к постепенному повышению квалификации специалиста.

Творчество – маркер духовной культуры, потенциал развития общества и двигатель технологий. Феномен «творчество» философ В.Ю. Быстров изучает в спектре философско-антропологического подхода, описывает структуру творческого процесса, подчеркивает роль мыслительной деятельности и социокультурных факторов для его осуществления [2]. Культуролог Е.Г. Калюжная художественно-творческую деятельность рассматривает как комплексный: духовный, эмоциональный, практический инструмент развития личности, а также разграничивает суть понятий «творчество» и «креативность» [3]. А.Ю. Бодров изучает творчество как процесс сознательной и бессознательной, логической и интуитивной направленности деятельности мышления и воображения по созданию художественного продукта. По мнению исследователя, творчество – процесс непосредственного созидания продукта; креативность – внутренний ресурс человека, его способность к нестандартному мышлению и преодолению стереотипов [1].

В данном исследовании под термином «творчество» мы понимаем единство процесса и результата – мыслительную и практическую деятельность человека по преобразованию действительности, в результате которой возникают новые идеи и результаты, материальные и духовные продукты.

Творчество как процесс, имеет структуру, включающую в себя, согласно логико-философского каркаса любой деятельности: субъект, объект, формы, средства, методы, результат [5]. Субъектом творчества выступает человек, объектом – то, что подлежит преобразованию и на что направлена творческая активность объекта. Формы, средства и методы творчества – взаимосвязанные инструменты, в совокупности образующие технологию творческой деятельности и обеспечивающие процесс создания нового, оригинального продукта. Результатом творчества являются качественно новые, оригинальные произведения, идеи и материальные или нематериальные ценности.

Для успешного осуществления любой деятельности субъект должен обладать способностями, востребованными в данной деятельности. Совокупность характеристик субъекта – индивидуальных особенностей личности, определяющих возможность успешного осуществления творческой деятельности и обусловливающих уровень её результативности, формируют творческие способности [7].

Согласно теории способностей Б.М. Теплова, способности – есть психологические особенности, которые формируют людей как индивидуумов и определяют успешность разного рода деятельности. Исследователь подчеркивает, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но непосредственно влияют на быстроту их приобретения. Они не являются врожденными, а формируются индивидуально в процессе развития человека [8]. Б.М. Теплов разделяет способности по направленности на: общие и специальные. К общим способностям он относит индивидуальные особенности личности – умственные способности, творческий подход, развитый интеллект; к специальным – индивидуальные особенности, помогающие в конкретных видах деятельности.

Среди характеристик субъекта, способствующих художественному творчеству, исследователи выделяют: воображение, образное мышление, фантазию, нестандартный подход к решению творческих задач, эмоциональность, эмпатию, стремление к эстетическому преобразованию реальности. Данные свойства личности позволяют отходить от шаблонов, находить нетривиальные пути преодоления трудностей в изменяющихся условиях и создавать нечто новое, опираясь на свой жизненный опыт. Личный жизненный опыт – динамичная характеристика человека на определенный момент в совокупности слагаемых: знаний, навыков и умений.

На основании анализа психологических особенностей человека А.Н. Лук определяет творческие способности как совокупность специальных интеллектуальных и личностных качеств: зоркость в поисках проблем, способность к «свертыванию» мыслительных операций, способность к ассоциациям и гибкость мышления [6]. Как высший уровень развития личности, В.Д. Шадриков выделяет духовные способности. В своём исследовании он утверждает, что духовные способности – это свойства функциональных систем, реализующих психические функции, которые формируют духовно-нравственный стержень и «мир внутренней жизни» [9]. Благодаря этой способности человек познает мир, обладает эмпатией и совестью, развивает высшие формы самосознания, рефлексии и саморегуляции, осуществляет духовный поиск внутреннего Я и самосовершенствование.

На основе анализа способностей личности, авторы данного исследования сформировали перечень ключевых специальных способностей, необходимых художнику-керамисту.

Керамика как продукт творчества – фундаментальный пласт мирового наследия, включающий в себя образцы материальной культуры и обширные знания в области физико-химических свойств материалов, различные технологии формообразования и декорирования, уникальные художественные приемы и средства выразительности. Керамика как артефакт – исторический феномен совершенствования творческой мысли. За 25 000 лет эволюции человечества совершенствовалась и технология керамики: от первых неолитических сосудов до современных композитов. Процесс создания утилитарных изделий усложнялся, совершенствовалась художественно-ремесленная и инженерно-технологическая мысль, рождались новые высокохудожественные изделия.

За последние полвека художественная керамика совершила значительный скачек вперед, обусловленный развитием технологии производства основных компонентов, возросшей доступностью материалов, их разнообразием и качеством, а также облегчением производственного процесса за счет изобретения электрических печей для обжига и современных гончарных кругов. Появление массового производства керамики бытового назначения заставило мастеров-ремесленников сменить вектор деятельности и развиваться в направлении уникальной авторской керамики. Высокая конкуренция среди художников-керамистов стимулирует развитие творческих подходов, благодаря чему появляются новые приёмы и художественные решения.

Художественная керамика имеет обширные возможности для воплощения авторских замыслов, является активно развивающимся и востребованным видом искусства. Однако, одних только знаний о технологии, особенностях материалов и художественных приёмах недостаточно, чтоб создавать произведения искусства. Необходимо обладать рядом способностей, которые позволяют создавать радикально новое, уникальное.

Анализ трудов Б.М. Теплова, А.Н. Лука, И.Я. Лойфмана, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.Д. Шадрикова, знание специфики профессиональной деятельности художника-керамиста, личный художественно-педагогический опыт авторов данного исследования, позволил определить способности, наиболее значимые для успешной деятельности художника-керамиста по созданию авторских изделий.

Наиболее значимыми специальными способностями художника-керамиста авторы считают: художественную наблюдательность, творческое мышление, способность к изображению и способность к исполнительству. Данные способности, в совокупности, охватывают мыслительные и практические элементы творческой деятельности, востребованные в течение всего процесса: от замысла до воплощения в материале. В таблице 1 представлены специальные способности, их описание, виды деятельности в которой они востребованы, следовательно, и активно развиваются.

Таблица 1

Специальные способности художника-керамиста

Способность и ее описание		Способность раскрывается через:	Деятельность, развивающаяспособность
Художественная наблюдательность	– замечать выразительные детали; – выходить за рамки простой фиксации реальности, видеть суть явлений, их скрытые связи, настроение и характер	– поиск замысла, идеи и концепции произведения, основанного на совокупности внешних и внутренних факторов; – подбор аналогов и прототипов, поиск вдохновения	– использование методов критического мышления для преодоления когнитивных искажений; – развитие и использование когнитивной базы визуальных образов; – обнаружение необычного в привычных, повседневных вещах; – фиксирование в памяти событий, ситуаций, эмоций и связанного с ними визуального ряда
Творческое мышление	– когнитивная гибкость; – ассоциативное мышление; – творческое воображение; – образное мышление, – абстрактное мышление	– восприятие вещей под новым углом, нахождений неожиданных решений; – сочетание идей нестандартным способом	1. составление грамотного композиционного решения; 2. сопоставление в процессе задумки и результата; 3. соблюдение гармонии стилизованных форм; 4. логическое следование заданной теме и её выражение через образы, сюжеты или символику; 5. осознанный подбор элементов работы (цвет, форма, композиция), подчеркивающих основную идею; 6. применение когнитивной гибкости (адаптация и перестройка путей решения поставленной задачи, увидеть новую возможность и творческое решение в непредвиденных обстоятельствах)
Способность к изображению	– умение видеть предмет в целом и его форму расчленёно (строение, цвет, положение в пространстве, относительную величину); – умение переносить зрительный образ на плоскость	– поиск художественного образа и воплощение его в материале	1. видение гармонии в композиции; 2. применение гармонии цветовых отношений; 3. видение особенностей формообразования, адекватная оценка масштабных соотношений и пластической анатомии; 4. определение главного и второстепенного в образе и предмете; 5. выбор материала во взаимосвязи с задумкой; 6. сопоставление технических умений и способов изображения в зависимости от замысла; 7. применение целостного восприятия формы на уровне силуэта
Способность к исполнительству	– представляет собой осмысление технической стороны создания изделия	– создание проекта художественного изделия: фор-эскизы, клуазуры, основной эскиз, эскиз в цвете, рабочий эскиз (картон), модель, изготовление изделия в материале	8. контроль и корректировка действий с целью преодоления трудностей; 9. понимание свойств материалов; 10. анализ способов изготовления художественного изделия и выбор наиболее подходящих задумке методов и технологий; 11. сохранение концентрации на работе; 12. применение на практике полученных ранее знаний; 13. анализ сильных и слабых сторон, видение ошибок и нахождение путей их решения; 14. перенос в действительность результат умственной деятельности по созданию художественного образа

И.Я. Лойфман выделяет три уровня развития творческих способностей [4, С. 40]:
– продуктивно-репродуктивный (копирование и/или компилирование);
– генеративный (создание новых вариантов на основе уже существующих);
– конструктивно-инновативный (создание радикально нового, уникального).

Уровневая система дифференциации способностей И.Я. Лойфмана послужила основой разработки специальных заданий-упражнений по керамике. На занятиях «Проектирование» и «Художественная керамика» студенты направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» выполняли задания-упражнения по трем уровням сложности, предусматривающие различную степень творческой активности, в целях раскрытия потенциала и развития творческих способностей. Алгоритм выполнения заданий-упражнений строился по принципу: от простого к сложному, от известного к неизвестному.

На начальном этапе изучения керамики студенты знакомились с историей её развития, областями применения, классификацией и отличительными особенностями различных видов (фарфор, фаянс, майолика и др.). Затем выполнялись работы по образцам с целью освоения методов формообразования, основ материаловедения и технологических процессов. В качестве образцов для копирования служили наглядные пособия из методического фонда, охватывающие широкий спектр художественных техник и приёмов.

По мере освоения теоретических знаний и формирования практических навыков студенты приступали к проектированию и созданию гармоничных коллекций, выдержанных в едином художественном стиле. Для освоения этого этапа они самостоятельно подбирали аналоги керамических изделий по заданной теме, проводили их сравнительный анализ, изучали способы изготовления и художественные приёмы. После этого разрабатывали собственные композиционные решения для выражения авторского замысла и его воплощения в материале. Переход от копирования образцов к созданию авторских серий является классическим методом освоения керамического ремесла, позволяющим студентам глубоко интегрироваться в профессию и последовательно развить необходимые компетенции.

На заключительном этапе обучения студенты переходили от классического ремесла к концептуальному проектированию, основная цель которого – отказ от привычных утилитарных форм в пользу создания радикально нового объекта, транслирующего авторскую идею, философию и эмоцию. Задания третьего уровня сложности предусматривали

выполнение арт-объектов – художественных работ, в которых приоритет идеи над формой обусловливает уместность таких приёмов, как биоморфизм и деконструкция форм, а также синтез материалов и фактур. На этом этапе центральное место занимал поиск концепции будущего произведения. В процессе проектирования керамического арт-объекта студенты разрабатывали варианты реализации авторского замысла. Используя методы критического анализа, они стремились к поиску новых композиционных решений и нетривиальных сочетаний материалов и техник. Применяли символику с целью отражения концептуальных идей.

Выводы. Художественное творчество – индикатор способности человека к переосмыслению культурного наследия и созданию новых смыслов. Высшее образование играет ключевую роль в формировании образа специалиста и создании условий для успешного профессионального становления личности. Профессиональное становление – динамический процесс обретение знаний, умений, навыков и развития профессиональных способностей, личностных качеств и ценностных ориентаций специалиста. Специалист должен знать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, свободно адаптироваться к изменяющимся условиям, применять актуальные и осваивать новые знания, методы и формы работы в целях решения поставленных задач.

Для профессионального становления художника-керамиста в учебном процессе вуза необходимо обеспечить ряд педагогических условий, а именно:

– содержание учебного процесса должно строиться с учетом развития способностей специалиста;

– учебный процесс должен осуществляться по принципу: от простого к сложному, от известного к неизвестному;

– учебные задачи должны быть максимально приближенными к профессиональным задачам художника-керамиста (квазипрофессиональными).

Литература:

1. Бодров, А.Ю. Активизация творческого саморазвития школьников на занятиях по художественной керамике: дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Бодров. – Москва, 2010. – 147 с.

2. Быстров, В.Ю. Структура и факторы творческого процесса: автореф. дис. ... канд. филос. наук / В.Ю. Быстров. – Ленинград, 1990. – 18 с.

3. Калюжная, Е.Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал / Е.Г. Калюжная // Человек в мире культуры. – 2015. – № 1(4). – С. 34-39

4. Лойфман, И.Я. Основы гносеологии / И.Я. Лойфман, М.Н. Руткевич. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2003. – 152 с.

5. Ломов, Б.Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды / Б.Ф. Ломов. – Москва: Институт психологии РАН, 2006. – 264 с.

6. Лук, А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – Москва: Издательство политической литературы, 1976. – 144 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1991. – Т. II. – 328 с.

8. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 536 с.

9. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – Москва: Институт психологии РАН, 2020. – 182 с.

Педагогика

УДК 378.4

доктор педагогических наук, профессор Павлова Любовь Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Вторушина Юлиана Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат филологических наук, доцент Пулеха Ирина Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. Актуальность проблемы исследования вызвана необходимостью повышения качества иноязычного образования в вузе для достижения предметных результатов обучения. Эти результаты выражаются в развитии у выпускников адекватных коммуникативных стратегий иноязычного общения в различных социальных ситуациях. В статье представлены основные положения обучающего процесса по иностранному языку, определяющие эффективное формирование стратегий вежливости у студентов на основе лингвокультурной рефлексии. Лингвокультурная рефлексия рассматривается как регулятор коммуникативного поведения в процессе иноязычного образования в вузе. Она означает сопоставительное соизучение иноязычной и родной лингвокультур и сравнение сходных или различающихся коммуникативных стратегий вежливости. Эти стратегии проявляются в каждой отдельной лингвокультуре как стандартные рефлексивные нормы. Также лингвокультурная рефлексия предполагает формирование умений критического осмысления этих лингвокультурных различий. Практические результаты исследования заключаются в разработке методики развития коммуникативных стратегий вежливости у студентов на основе лингвокультурной рефлексии. Данная методика включает этапы реализации и комплекс интерактивных приемов. Приемы нацелены на овладение функциями речевого общения, на развитие умений речевого взаимодействия коммуникативной эмпатии.

Ключевые слова: иноязычное общение, коммуникативные стратегии вежливости, лингвокультурная рефлексия, методика развития стратегий вежливости, приемы обучения.

Annotation. The relevance of the research problem is caused by the need to improve the quality of foreign language education at the university in order to achieve substantive learning outcomes. These outcomes are expressed in the development of graduates with adequate communicative strategies for foreign language communication in various social situations. The article presents the main provisions of the learning process in a foreign language that determine the effective formation of student politeness strategies based on linguistic and cultural reflection. Linguistic and cultural reflection is considered as a regulator of communicative behavior in the process of foreign language education at the university. It means a comparative study of foreign and native linguistic cultures and a comparison of similar or different communication strategies of politeness. These strategies manifest themselves in each individual linguistic culture as standard reflexive norms. Linguistic and cultural reflection also involves the formation of skills for critical

reflection on these linguistic and cultural differences. The practical results of the research are to develop a methodology for developing students' communicative politeness strategies based on linguistic and cultural reflection. This technique includes the stages of implementation and a set of interactive techniques. The techniques are aimed at mastering the functions of speech communication, developing the skills of speech interaction and developing communicative empathy.

Key words: foreign language communication, communicative strategies of politeness, linguistic and cultural reflection, methods of developing politeness strategies, teaching techniques.

Введение. Компетентностная парадигма иноязычного образования в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения нацеливает на формирование интеллектуально независимой личности с критическим мышлением, способной быть субъектом познания и саморазвития, свободно общаться на иностранном языке в профессиональных и академических целях и взаимодействовать с другими в многокультурной среде, используя разнообразные коммуникативные стратегии иноязычного общения. В этих условиях важно, чтобы обучающиеся умели эффективно общаться, что подразумевает умение рефлексировать и выявлять характерные черты речевого поведения представителей иных лингвосоциумов, и на основе этого знания определять и реализовывть соответствующие коммуникативные стратегии с тем, чтобы успешно осуществлять и регулировать акт коммуникации. Невзирая на то, что отдельные аспекты проблемы речевых и рефлексивных способностей обучающихся высших учебных заведений достаточно исследованы, трудно говорить об ее целостном исчерпывающем разрешении. В результате иноязычной подготовки в вузе студент приобретает определенную сумму языковых знаний и умений, при этом он испытывает трудности в выборе правильных речевых стратегий, позволяющих эффективно взаимодействовать с иноязычным собеседником с учетом культурных норм каждого из них, и находить взаимопонимание.

Становится очевидной необходимость перестроить иноязычную подготовку в языковом вузе в плане обеспечения развития у студентов коммуникативных стратегий вежливости, опираясь на лингвокультурную рефлексию, как механизм выявления и осмысления языковых и культурных различий, постигаемых в результате освоения нового средства общения.

Целью настоящего исследования является разработка основных положений обучающего процесса по иностранному языку, определяющих эффективное формирование адекватных коммуникативных стратегий вежливости с опорой на лингвокультурную рефлексию у студентов – будущих учителей иностранного языка, получающих профессиональную подготовку в рамках профиля «Английский и немецкий языки» в вузе.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что из всего спектра коммуникативных категорий ведущей, на наш взгляд, является категория вежливости. Ее особая значимость обусловливается той специфической ролью, которую она играет в межкультурном общении, т.к. именно категория вежливости выступает регулятором речевого поведения представителей отличных лингвокультур. Сравнение концептов вежливости в двух языках: русском и, соответственно, английском [6] позволяет сделать ряд закономерных выводов, например, о том, само по себе владение формулами этикета на изучаемом языке, еще недостаточно, чтобы обеспечить нужную степень вежливого интеркультурного взаимодействия. Порой, вопреки внешней равнозначности, эти этикетные формулы приобретают другой смысл, отличающийся от привычного толкования в родной культуре говорящего в похожей коммуникативной ситуации. Следовательно, понимание коммуникативного контекста, в котором уместно употребление данных этикетных форм, осведомленность об их прагматике и эмоциональном влиянии на партнера имеют определяющее значение и непосредственно влияют на выбор тактики и стратегии речевого взаимодействия с целью достижения оптимального результата общения.

Более того, обучающийся должен иметь представление об уместности определенных коммуникативных действий в конкретном акте общения: выразить благодарность или оценить реплику партера, выразить свои убеждения или спросить о взглядах собеседника, правильно выбрать тип высказывания и т.д. Очевидно, что невозможно создать окончательный список всех коммуникативных ситуаций и учесть в них национально-культурные особенности контекста общения; однако мы считаем возможным и перспективным формировать у обучающихся знание типичных стратегий вежливости изучаемого языка и развивать умение применять их в процессе взаимодействия с представителями изучаемого языка и культуры.

Данные положения позволяют сделать вывод о том, что категория вежливости не универсальна в разных культурах, но культурно окрашена, а ее стратегии и механизмы находят разное языковое выражение в зависимости от культуры. При этом выбор языковых средств общения, в немалой степени, осуществляется в зависимости от социально-культурных особенностей контекста общения [5]. Языковые картины мира родного и изучаемого языков принципиально отличаются не только в терминах лексических и грамматических средств, но и в выборе лингвокультурных коммуникативных стратегий.

В своей работе мы опираемся на определение лингвокультурной коммуникативной стратегии В.А. Тунниковой, которая считает ее способом смыслопорождения в стандартных коммуникативных ситуациях, специфичной для той или иной лингвокультуры [5, С. 126]. Далее, если исходить из того, что способ порождения смысла организует понимание, то можно считать, что эффективные коммуникативные акты есть акты понимания, которым соответсвуют разные уровни рефлексии. Анализ философских и психологических исследований по вопросам рефлексии показывает, что рефлексия это важная форма деятельности развитой личности, обеспечивающая ее самопознание и раскрывающая ее духовное содержание (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и др.) [1; 4]. Языковая рефлексия оказывает непосредственное влияние на выбор адекватных языковых форм для успешного взаимодействия в процессе осуществления коммуникативного акта [2, С. 176].

В рамках обучения коммуникативным стратегиям вежливости на уроке иностранного языка именно рефлексия (в том числе, и саморефлексия) помогает обучающимся определить и понять различия и сходства задействованных лингвокультур, выбрать соответствующее речевое поведение с учетом этого знания и, в целом, развивать их способность к самоконтролю. Предлагаемая методика развития речевых стратегий вежливости направлена на организацию и моделирование речевых актов взаимодействия на изучаемом языке между обучающимися на основе лингвокультурной рефлексии. Рассмотрим подробнее данный феномен.

Как было отмечено выше, лингвокультурная рефлексия выступает как механизм выявления и осмысления языковых и культурных различий, постигаемых в результате освоения нового средства общения в процессе активной рефлексивной деятельности. Проиллюстрируем данное положение на конкретном примере.

Лингвокультурная рефлексия при работе с аутентичными языковыми материалами запускает у обучающегося процесс активной когнитивной переработки и осмысления способов речевого взаимодействия в изучаемой культуре на основе их постоянного сравнения и сопоставления с речевыми стратегиями типичными для родной культуры в аналогичной коммуникативной ситуации, что ведет к осознанию лингвокультурных различий в общении как на языковом уровне, так и на ценностно-культурном и поведенческом уровнях. Так, у студентов развивается аналитическая способность объективно-отстраненного восприятия и выявления особенностей речевого взаимодействия инокультурных коммуникантов и осознанного понимания того, каким образом выявленные различия отражают иной культурно-языковой код. Тем самым, осуществление анализа лингвокультурных различий речевого общения с опорой на активную рефлексивную деятельность

способствует расширению спектра коммуникативных стратегий иноязычного общения [8].

Важным дополнением является то, что лингвокультурная рефлексия позволяет формировать у студентов способность критической оценки иноязычного текста, в котором представлены некие культурные ценности, которые могут идти в разрез с традиционными представлениями обучающихся о культурной приемлемости или неприемлемости речевого поведения и воззрений участников коммуникации. Все это содействует развитию независимого мышления, способности видеть и противостоять навязываемым чуждым культурным нормам, отстаивать свои ценностные приоритеты и не утрачивать собственную культурную самобытность [3, С. 130].

Предлагаемая методика развития коммуникативных стратегий вежливости включает следующие этапы: ориентировочно-подготовительный, аналитико-рефлексивный, коммуникативно-деятельностный и контрольно-коррекционный. Коротко опишем содержание каждого этапа.

Ориентировочно-подготовительный этап заключается в ознакомлении обучающихся со всеми основными и дополнительными компонентами конкретной речевой ситуации, а именно: кто участвует в общении; каков социальный статус коммуникантов; какую социальную роль они исполняют; каков жизненный опыт участников общения; какую цель общения преследует каждый их них; какого результата они достигают.

Обучающимся также предлагается для ознакомления и восприятия аудиовизуальная информация, репрезентирующая ситуацию общения для иллюстрации допустимого применения определенных речевых стратегий вежливости и особенностей их реализации в речевом поведении носителей языка. Например, обучая студентов обращаться с просьбами, преподаватель сначала может задать вопросы типа: «The Russian style of communication is different from those accepted in the British or American cultures. Can you think of any peculiarities characterizing the Russian style of communication? What do you know about the British and American styles of communication?».

Затем студенты изучают информацию о том, как англичане делают запросы. Они знакомятся с факторами, определяющими выбор слов, типичными фразами и грамматическими моделями, а также с коммуникативными стратегиями, используемыми в ситуации просьбы.

На аналитико-рефлексивном этапе осуществляется лингвокультурная рефлексия, подразумевающая подробный лингвокультурный анализ, определение лингвистических, логико-смысловых и композиционных особенностей реализации коммуникативных стратегий в данном акте общения, путей осуществления коммуникативных целей участников иноязычного общения. Лингвокультурная рефлексия предполагает работу с образцами современного дискурса, направленную на осознанное восприятие и анализ реализуемых студентами способов речевого взаимодействия, Приведем примеры заданий, предлагаемых на данном этапе.

Exercise 1. *Read the opinion of Inge Lauren, a stylist from London, on the differences in the way the Russians and the English speak* [7, С. 11]. *Answer the questions after the text.*

I am amazed by the way people speak here. The English are probably the most ceremonious and delicate nation in the world, while the Russians are probably the least. An English woman who wants to open the window would say «Don't you think it's a bit stuffy in here?» An American would be more straight – she'd go «Would you mind opening the window?» Well, in Russia, people usually put it as «Open the window».

Recently my 11-year-old-son came to visit me in Moscow. He doesn't know a word of Russian, so I had to do the talking everywhere – in the airport, in the taxi, in the shop where we bought food for dinner. When we finally reached the place I'm staying in Moscow, my boy said «Mom, I nearly had a heart attack – why are they all shouting at you?» – «They are not shouting, darling, - I answered. – They are not even angry with me or with anyone. This is just the way they speak».

Once you get used to it, you start speaking the same way. I came back to London after having spent four months in Russia. My best friend picked me up in the airport. We went to the waiting room; there was a bench with room for two people there. She sat down and before I realized what was going on I heard myself say «Move on!», pointing to the side of the bench with a typical Russian gesture. My friend was lost for words. After all she said: «Well, you are a real Muscovite by now. You express yourself briefly and plainly»… And this implicative way of putting her idea was very, very English.

Now answer the questions:

1 What does the author say about the English people and the Russian people judging by the way they speak?

2 What examples does she give to illustrate her point?

3 What did her son find unusual about the way the Russian people speak?

Exercise 2. *Now re-read the text in Exercise 2 and answer the questions.*

1 Comment on the three requests («Don't you think it's a bit stuffy in here?», «Would you mind opening the window?», and «Open the window»). What makes each of them polite or impolite for Inge Lauren? What communicative strategies does each request follow?

2 Do you think the request «Open the window» is polite or impolite in Russian? Why/Why not? What does it depend on?

3 What does she imply about the intonation and the loudness of speech in the two cultures?

4 What do you think Inge Lauren means when she says that her friend has an implicative way of putting her ideas? Do you think Inger Lauren's friend praised or criticized her when she said «Well, you are a real Muscovite by now. You express yourself briefly and plainly»? Why? Can you put her idea in a more direct way?

5 Can you explain how the cultural values and peculiarities influence the communicative behavior of the English people (particularly when they make requests)? You may speak about individualism, privacy, low power distance and others.

6 Do the following features characterize the Russian or the English communicative behavior: comfortable atmosphere, openness, directness, conflict avoidance, sincerity? What cultural values do they reflect?

Коммуникативно-деятельностный этап реализуется в тренировке обучающихся на предмет использования корректных узуальных лингвистических инструментов с целью выражения определенной речевой интенции и применения стратегий вежливости согласно с предлагаемой ситуацией в совокупности всех её социальных факторов. Процесс развития стратегий вежливости у студентов на указанном этапе осуществляется в условиях группового взаимодействия, организованного с использованием интерактивных приемов. При этом были выделены: 1) приемы на овладение функциями речевого общения, 2) приемы на развитие умений речевого взаимодействия, 3) приемы на развитие коммуникативной эмпатии.

В ходе выполнения заданий студенты учатся выбирать адекватный регистр общения: правильно взаимодействовать с друзьями и с незнакомыми людьми, выбирать оптимальные способы поддержания общения, проявлять заинтересованность в разговоре с собеседником, а также вежливо заканчивать разговор. Предлагаемые задания на данном этапе включают следующие:

Exercise 3. *Make the following requests/orders more polite by using different communicative strategy.*

1) Now, fill in those forms, please. 2) Open the books and start reading. 3) I want to borrow a boat for our trip. 4) Help me. 5) Can you give me more details? 6) Will you buy some milk for me?

Exercise 4. *Using different communicative strategies, ask one of your fellow-students to do these things:*

1) move side so that your friend and you could sit together; 2) open the window, it's rather stuffy in the classroom; 3) move his/her chair; 4) lend you their phone to make an urgent call.

На контрольно-коррекционном этапе преподаватель совместно с обучающимися анализирует их речевые действия на предмет их адекватности коммуникативной цели, виду ситуации общения, правильности и соответствия лингвистических средств оформления высказывания, культурной и социальной приемлемости коммуникативного поведения обучающихся.

Средствами развития адекватных коммуникативных стратегий, на наш взгляд, являются аутентичные тексты любых жанров по межкультурной проблематике, фильмы и рассказы, представляющие примеры столкновения и конфликта разных культурных картин мира с отличающимися ценностными культурными ориентирами и разными моделями коммуникативного поведения. После выявления, сравнения и обсуждения лингвокультурных отличий в реализации стратегий вежливости обучающиеся используют полученные знания при составлении диалогов или интервью, выполнении заданий по решению проблем, участии в симуляциях и ролевых играх. Этот опыт помогает им научиться учитывать социокультурные особенности речевого акта и адекватно использовать соответствующую коммуникативную стратегию.

Примеры интерактивных заданий:

***Exercise** 5. Make up short conversations in the following situations. Ask people to do things for you in varying degrees of politeness.*

1) You are revising for an examination. Your roommate is listening to loud music, which annoys you a lot. What will you say to your roommate?

2) Your English friend and you are at the airport in London. You need your friend's help with checking in and flight information. Ask them for help with varying degrees of politeness.

***Exercise 6**. Reflect on the following question.*

Can you explain how the cultural values and peculiarities influence the communicative behavior of the English people (particularly when they make requests)? You may speak about individualism, privacy, low power distance and others.

Выводы. Заключая рассмотрение данной проблемы, можно сформулировать следующие выводы.

Лингвокультурная рефлексия пронизывает весь обучающий процесс по овладению иностранным языком и проявляется в сопоставлении и сравнении двух лингвокультур, анализе сходства и различий в используемых коммуникативных стратегиях, развитии когнитивной способности критически подходить к осмыслению выявленных лингвокультурных различий и учитывать их при выборе и регуляции своего коммуникативного поведения во время построения акта межкультурного общения.

Разработанная методика развития коммуникативных стратегий вежливости на базе лингвокультурной рефлексии направлена на развитие речевых умений: инициировать акт коммуникации (со знакомым/незнакомым человеком, с людьми, находящихся на разных ступенях социальной иерархии); поддержать процесс коммуникативного взаимодействия (слушать и слышать партера по общению); завершить процесс коммуникации (выразить удовлетворенность актом общения и не обидеть собеседника); учитывать компоненты ситуации (личный опыт, интересы, мировоззрение, статус собеседников); прогнозировать результат своего высказывания.

Литература:

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85-102

2. Леонтович, О.А. Позитивная коммуникация: постановка проблемы / О.А. Леонтович // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 1. – С. 164-177

3. Павлова, Л.В. Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе / Л.В. Павлова. – Москва: Флинта: Наука, 2015. – 320 с.

4. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40

5. Тунникова, В.А. Методика описания лингвокультурных стратегий коммуникации / В.А. Тунникова, Е.М. Карпова // Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 3. – С. 124-129

6. Larina, T. Culture-Specific Communicative Styles as a Framework for Interpreting Linguistic and Cultural Idiosyncrasies / T. Larina // International Review of Pragmatics. – 2015. – Vol. 7. – № 2. – P. 195-215

7. Lauren, I. Sick for Fun / I. Lauren // The Moscow News. – 2004. – 4-10 August. – 11 p.

8. Pavlova, L.V. Communication Strategies Training Technology in a Foreign Language Class / L.V. Pavlova, Yu.L. Vtorushina // Humanitarian and Pedagogical Research. – 2026. – Vol. 10. – № 1. – P. 22-29

Педагогика

УДК 371

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИКИ К ЭФФЕКТИВНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация. Исследование сосредоточено на проблеме подготовки магистрантов педагогических направлений к межкультурному взаимодействию в условиях возрастающего разнообразия образовательных сред. Проведен анализ подходов, предложенных ведущими российскими исследователями в области поликультурного образования и развития профессиональной компетентности будущих педагогов. Выявлено, что готовность к межкультурному диалогу предполагает интеграцию когнитивных, коммуникативных, рефлексивных и личностных компонентов, развиваемых через специально организованную профессиональную подготовку. Установлено противоречие между требованиями современного образовательного контекста, предъявляемыми к педагогам, и недостаточной разработанностью целостной системы формирования межкультурной компетенции на уровне магистратуры. Предложены направления совершенствования подготовки, включающие реструктурирование содержания дисциплин, применение интерактивных методов обучения и использование цифровых образовательных сред. Результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ подготовки магистрантов в педагогических вузах.

Ключевые слова: готовность к межкультурному взаимодействию, диалог культур, компетентностный подход,

магистранты педагогики, педагогическая подготовка, поликультурное образование, профессиональная компетентность.

Annotation. The research focuses on the problem of preparing undergraduates in pedagogical fields for intercultural interaction in an increasingly diverse educational environment. The analysis of approaches proposed by leading Russian researchers in the field of multicultural education and the development of professional competence of future teachers is carried out. It has been revealed that readiness for intercultural dialogue involves the integration of cognitive, communicative, reflexive and personal components developed through specially organized professional training. A contradiction has been established between the requirements of the modern educational context imposed on teachers and the lack of development of an integrated system for the formation of intercultural competence at the graduate level. The directions of improving training are proposed, including restructuring the content of disciplines, the use of interactive teaching methods and the use of digital educational environments. The results can be used in the development of educational programs for undergraduates in pedagogical universities.

Key words: readiness for intercultural interaction, dialogue of cultures, competence approach, undergraduates of pedagogy, pedagogical training, multicultural education, professional competence.

Введение. Современное образовательное пространство претерпевает качественные изменения, обусловленные демографическими сдвигами, усилением миграционных процессов и расширением культурного плюрализма в образовательных учреждениях различных уровней. Эти трансформации создают совершенно новую ситуацию, требующую от педагогических работников не только предметной компетентности и методической грамотности, но и способности к конструктивному, продуктивному взаимодействию с представителями различных культурных традиций и мировоззренческих систем. И здесь обнаруживается серьезное противоречие: между официально декларируемыми в нормативных документах ожиданиями от будущих педагогов и реальным состоянием их подготовки к такому взаимодействию существует весьма заметный разрыв.

Как отмечают О.В. Гукаленко и В.П. Борисенков [1, С. 235], «поликультурное образование признано в современной России фактором формирования готовности педагогов к работе в полиэтнической среде». Однако в практике подготовки магистрантов педагогических специальностей эта готовность редко становится предметом целенаправленного, систематического формирования. Более того, когда обращаешься к научной литературе, остается недостаточно разработанным вопрос о том, какие именно компоненты должны входить в структуру готовности к межкультурному взаимодействию и как они могут быть последовательно развиваемы в условиях магистерской программы.

Исследования, проведенные Т.В. Жуковой и Т.Н. Гущиной [2, С. 145], свидетельствуют о необходимости целостного, интегративного подхода к формированию межкультурной компетенции на этапе профессиональной подготовки в высшей школе. Вместе с тем авторы указывают на то, что в большинстве вузов такой подход не реализуется в полной мере. Это верно, но лишь отчасти. Отдельные инициативы, направленные на развитие у магистрантов навыков межкультурного диалога и понимания, существуют; однако они остаются разрозненными, не скоординированными, а часто и не интегрированы в общую структуру образовательной программы.

Изложение основного материала статьи. Межкультурное взаимодействие как педагогическая проблема обладает многоуровневым характером и многомерной природой. Необходимо уточнить, что под готовностью к такому взаимодействию мы понимаем не просто теоретическое, отвлеченное знание о существовании различных культур и их особенностей, а сложное, многокомпонентное образование, включающее когнитивные знания, аффективные (эмоциональные) компоненты, коммуникативные умения и поведенческие навыки. Это существенно подчеркнуть с самого начала, поскольку в педагогической практике готовность нередко редуцируется, упрощается до информационной осведомленности.

Компетентностный подход, который в настоящее время доминирует в педагогике высшей школы и определяет векторы развития профессионального образования, предоставляет весьма плодотворную, продуктивную рамку для анализа межкультурной готовности. Как справедливо указывает А.П. Садохин [4, С. 176], «компетентностный подход предполагает рассмотрение готовности к межкультурному взаимодействию как интегративного качества, складывающегося из совокупности специальных компетенций». Однако здесь возникает затруднение, вызванное неоднозначностью в определении состава этих компетенций и степени их взаимодействия. Межкультурная компетенция не может быть развита в полной мере, в действительности, вне практического контекста – это не сумма знаний, а именно способность действовать, выбирать адекватное поведение.

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына [3, С. 88-89] предлагают видеть в межкультурном взаимодействии особую, качественно новую форму диалога культур, где педагог выступает одновременно и как исследователь культурных явлений, и как медиатор, посредник в общении между представителями разных традиций. Структурно они выделяют несколько уровней такого взаимодействия: информационный (обмен знаниями о культурах), ценностный (диалог ценностных систем, мировоззрений) и практико-ориентированный (совместная деятельность в поликультурной среде). На самом деле эта типология весьма полезна для анализа; однако требует дополнения, расширения, поскольку не учитывает личностно-рефлексивный уровень, без которого педагог не может достичь аутентичного, подлинного диалога с представителями других культур.

В условиях цифровизации образования возникают принципиально новые возможности для развития готовности к межкультурному взаимодействию. П.В. Сысоев [5, С. 267] обращает внимание на то, что «цифровая образовательная среда создает предпосылки для взаимодействия магистрантов с представителями различных культур в режиме реального времени, что существенно расширяет спектр педагогических возможностей». Вместе с тем необходимо признать, что технические возможности, сами по себе, еще не гарантируют подлинного межкультурного понимания, если не сопровождаются надлежащей, систематической методической поддержкой и педагогическим сопровождением.

Обратимся, однако, к более детальному, углубленному анализу того, какие именно компоненты входят в структуру готовности к межкультурному взаимодействию. Исследования показывают наличие как минимум четырех основных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного и поведенческого. Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие у педагога внутреннего убеждения в ценности культурного многообразия, глубокую потребность учиться на опыте представителей других культур, готовность к личностному росту и саморазвитию через столкновение с альтернативными картинами мира. Такая мотивация не появляется спонтанно, не возникает самопроизвольно; она требует целенаправленного, продуманного развития в ходе обучения.

Когнитивный компонент включает знания о различных культурных традициях, особенностях мышления и поведения, исторических корнях культурных различий, социокультурных контекстах. Здесь уместно остановиться подробнее на том, что это не просто энциклопедические знания, справочная информация, а знания, структурированные таким образом, чтобы помочь педагогу понять логику, внутреннюю организацию той или иной культуры изнутри, с позиции её сторонника. Парадоксально, но педагог, знающий много фактов о различных культурах, может при этом оставаться этноцентричным, культурно предвзятым в своем мышлении. Напротив, педагог с более скромным, ограниченным объемом культурных

знаний, но обладающий способностью к культурной эмпатии и пониманию, часто оказывается более успешным в межкультурном взаимодействии.

Коммуникативный компонент предполагает владение рядом специфических умений и навыков: способностью внимательно и активно слушать без оценочных суждений, задавать уточняющие и уместные вопросы, переформулировать высказывания для достижения лучшего взаимопонимания, распознавать и преодолевать коммуникативные барьеры. В условиях поликультурной среды педагог нередко сталкивается с необходимостью работы с языковыми барьерами, что требует выработки специальных адаптивных коммуникативных стратегий. Примечательно, что данные стратегии оказываются полезными не только при взаимодействии с иностранными студентами или мигрантами, но и при работе с представителями иных социокультурных групп внутри единого национального общества.

Поведенческий компонент включает в себя способность корректировать собственное поведение в зависимости от контекста, демонстрировать уважение к чужим убеждениям даже при наличии глубоких личных разногласий, а также действовать в соответствии с принципами культурной справедливости и равенства. Этот компонент, может показаться на первый взгляд, логически вытекает из предыдущих трех. Однако при ближайшем рассмотрении, при внимательном анализе обнаруживается, что поведение нередко существенно отстает от убеждений и знаний. Люди могут искренне верить в важность культурного плюрализма и даже хорошо разбираться в особенностях других культур, но при этом воспроизводить культурно-специфические стереотипы, бессознательные предубеждения в своем повседневном поведении.

Теперь обратимся к вопросу о том, как могут быть развиваемы эти четыре компонента в системе магистерской подготовки. Как отмечает В.П. Борисенков [1, С. 240], традиционный подход, основанный на лекционном изложении материала о различных культурах и их истории, оказывается недостаточным, малоэффективным. Действительно, такой подход предполагает пассивное, созерцательное восприятие информации, что не способствует развитию поведенческих умений и установок. Вместо этого необходимы активные методы обучения, предполагающие практическое, деятельностное включение магистрантов в ситуации межкультурного взаимодействия.

Вот здесь и возникает второе затруднение: как организовать такие ситуации, такие контексты в условиях университетской среды? Т.В. Жукова и Т.Н. Гущина предлагают несколько решений [2, С. 147-148]. К ним относятся организация интерактивных семинаров, в которых магистранты анализируют реальные, взятые из практики кейсы межкультурных конфликтов; проведение ролевых игр, имитирующих различные сценарии взаимодействия в поликультурной школе; использование видеоматериалов и других аутентичных источников, позволяющих познакомиться с проявлениями различных культур в живых, естественных контекстах. Кроме того, важную роль играет включение в программу магистратуры элементов полевого исследования, этнографического наблюдения или стажировки в образовательных учреждениях с выраженным поликультурным составом учащихся.

Заслуживает внимания и такой аспект, как роль рефлексии в развитии готовности к межкультурному взаимодействию. Развитие межкультурной готовности невозможно без постоянной, непрерывной рефлексии магистрантами собственных культурных предпосылок, предубеждений, бессознательных стереотипов и установок. Это предполагает создание безопасного, поддерживающего пространства, где будущие педагоги могут открыто обсуждать свои ошибки, неудачи без страха осуждения и наказания. В этом смысле роль преподавателя кардинально, принципиально меняется: он становится фасилитатором, создающим условия для исследования, а не авторитетом, передающим готовый набор знаний.

Е.И. Казакова указывает на важность включения в содержание подготовки магистрантов элементов компаративной педагогики, сравнительного анализа образовательных систем [3, С. 91]. Действительно, знакомство с тем, как организовано образование в различных странах и культурах, помогает магистрантам переосмыслить привычные педагогические практики как культурно-специфичные, а не универсальные, что важно. Это способствует развитию так называемого культурного релятивизма – способности видеть педагогические явления и процессы не через призму своей собственной культуры, а в контексте той культуры, в которой они возникли и функционируют.

Здесь уместно обсудить роль А.П. Садохина в развитии и теоретическом обосновании компетентностного подхода к межкультурной подготовке педагогов. А.П. Садохин предлагает рассматривать межкультурную компетенцию как результат взаимодействия нескольких уровней компетентности: лингвистической (владение языками и способность к языковому обучению), социокультурной (знание культурных норм, правил и ценностей), коммуникативной стратегической (умение адаптировать свое коммуникативное поведение) и межличностной (способность устанавливать контакты с людьми других культур) [4, С. 177-180]. Эта многоуровневая модель представляется более полной, более дифференцированной, чем рассмотренная выше четырехкомпонентная структура, хотя оба подхода не противоречат, а скорее дополняют, обогащают друг друга.

В последнее время, в силу трансформации образовательного контекста, все большее внимание уделяется роли цифровых технологий в развитии межкультурной компетенции. П.В. Сысоев отмечает, что виртуальные классы, вебинары, международные конференции и платформы для совместного проектирования позволяют магистрантам взаимодействовать с педагогами и студентами из различных стран и культур [5, С. 268-270]. Более того, цифровая среда создает возможность для микро-обучения (изучение небольших модулей в удобное время) и персонализированного пути обучения, что особенно важно для занятых магистрантов. Вместе с тем не следует переоценивать значение технологий, рискуя впасть в технологический детерминизм. В дальнейших исследованиях целесообразно более критически проанализировать, какие именно виды взаимодействия в цифровой среде действительно способствуют формированию подлинной межкультурной компетенции, а какие, напротив, могут углублять стереотипы и предубеждения.

Отдельного внимания заслуживает проблема оценки готовности к межкультурному взаимодействию и разработки соответствующих валидных диагностических инструментов. Анализ практики высшей школы показывает, что традиционные методы оценивания (письменные тесты, экзамены) малоэффективны для данной цели. Поведенческие умения, установки и способность к культурной эмпатии не поддаются измерению с помощью письменного теста или стандартизированной анкеты. В связи с этим необходимы более аутентичные оценочные средства: портфолио магистранта с образцами его работы в поликультурной среде, наблюдение за поведением в реальных ситуациях взаимодействия, а также самооценка и экспертная оценка со стороны коллег.

Такой подход требует больших временных затрат и значительных ресурсов, но обеспечивает более точное отражение реальной готовности.

Обратим внимание на то, что формирование готовности к межкультурному взаимодействию не заканчивается с получением диплома магистратуры. На самом деле ситуация принципиально иная: это процесс, продолжающийся на протяжении всей профессиональной деятельности педагога, требующий постоянного развития. Именно поэтому так важна подготовка магистрантов к самообучению, к критическому анализу собственного опыта межкультурного взаимодействия. Некоторые исследователи говорят о необходимости развития у будущих педагогов культурной грамотности – способности непрерывно учиться и адаптироваться к новым культурным контекстам, с которыми они могут столкнуться в своей профессиональной практике.

Следует также упомянуть о роли студенческих сообществ в формировании готовности к межкультурному взаимодействию. Если магистерская программа включает студентов из различных культурных и национальных происхождений, это создает естественную, органичную возможность для межкультурного контакта и диалога. Исследования показывают, что неформальное взаимодействие студентов за пределами аудитории, в общежитии, столовой, библиотеке часто бывает более эффективным для развития межкультурных навыков, чем формальное обучение. Приведенное положение справедливо только в том случае, если взаимодействие протекает в атмосфере уважения и равенства, а не воспроизводит существующие в обществе иерархии, расовые предрассудки и этнические стереотипы.

В ходе подготовки магистрантов необходимо также развивать у них критическое осмысление собственной культуры (собственного культурного кода). Педагоги зачастую воспринимают свою культурную среду как естественную, нормальную и универсальную, не осознавая ее культурно-специфического характера. Как следствие, они интерпретируют поведение представителей иных культур сквозь призму своих культурных норм, что нередко ведет к ошибкам. Формирование способности критически анализировать собственные культурные предпосылки требует временных затрат, настойчивых усилий и определенного психологического дискомфорта – последний связан с пересмотром привычных представлений.

Между тем при разработке программ подготовки магистрантов часто недостаточно внимания уделяется развитию у них способности к культурной самокритике и готовности к признанию собственных ошибок, неточностей в межкультурном взаимодействии. Эта способность является одной из наиболее значимых, важных, поскольку позволяет педагогу восстанавливать нарушенные отношения и продолжать конструктивный диалог даже после конфликтов, вызванных культурным непониманием, неправильной интерпретацией. Формирование этого навыка может быть встроено в различные аспекты магистерской программы: через анализ случаев неудачного взаимодействия, проигрывание сценариев разрешения конфликтов и регулярные сеансы группового обсуждения проблем, возникающих при работе в поликультурной среде.

Из вышеизложенного становится очевидным, что готовность к межкультурному взаимодействию представляет собой сложное многомерное явление, требующее систематического развития на протяжении всего периода обучения в магистратуре. Формирование межкультурному взаимодействию не может быть достигнуто через простое увеличение количества часов, посвященных изучению культурного многообразия. Вместо этого необходима глубокая, комплексная переработка содержания всей программы подготовки, применение инновационных, современных методов обучения и создание определенного культурного климата в образовательном учреждении, где ценятся диалог, рефлексия, толерантность и личностный рост.

Выводы. Проведенный анализ теоретических подходов и практических инициатив свидетельствует о том, что формирование готовности магистрантов педагогики к межкультурному взаимодействию требует комплексного подхода, охватывающего изменения на нескольких уровнях: содержательном, методическом и организационном. Как показано в исследованиях О.В. Гукаленко и В.П. Борисенкова [1], поликультурное образование не может рассматриваться как добавочный, периферийный компонент к основной профессиональной подготовке, а должно быть интегрировано в её ядро, центр. Это предполагает пересмотр дидактических целей и переформулирование задач целого ряда дисциплин, не только специальных курсов по межкультурному взаимодействию, но и методик преподавания предметных областей, педагогической психологии и других традиционных предметов магистерской программы.

Структурно готовность к межкультурному взаимодействию, как это установлено в ходе анализа, складывается из четырех взаимосвязанных, взаимодействующих компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного и поведенческого. Каждый из этих компонентов требует специально организованного развития в условиях магистерской программы. Мотивационно-ценностный компонент предполагает формирование у магистрантов внутреннего убеждения в ценности культурного плюрализма; когнитивный – развитие знаний не просто о различных культурах, но и о механизмах культурного многообразия и логике межкультурных различий; коммуникативный – овладение специфическими навыками, необходимыми для эффективного общения в условиях культурного разнообразия; поведенческий – выработка способности адаптировать свои действия в соответствии с особенностями той или иной культурной среды.

Существенное значение имеет также переосмысление роли рефлексии в процессе формирования межкультурной готовности. В ходе нашего анализа выявлено, что развитие такой готовности невозможно без постоянного критического анализа магистрантами собственных культурных предпосылок и предубеждений. Это предполагает создание в образовательном учреждении особого климата, где ошибки воспринимаются как возможность для обучения.

Процесс формирования готовности к межкультурному взаимодействию не завершается с окончанием магистерской программы. Как нам представляется, в дальнейших исследованиях следует более систематично, более углубленно изучить, какие именно механизмы профессионального развития способствуют дальнейшему развитию межкультурной компетенции педагога в ходе его профессиональной деятельности. Открытым остается вопрос и о том, какие критерии должны использоваться для оценки влияния сформированной у магистрантов межкультурной готовности на качество их последующей педагогической работы. Можно предположить, что педагоги с высокой готовностью к межкультурному взаимодействию создают более толерантную образовательную среду, однако эта гипотеза требует дополнительной эмпирической проверки.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что готовность магистрантов педагогики к эффективному межкультурному взаимодействию является критической компетенцией для современного образования. Её формирование требует согласованных, скоординированных усилий на нескольких уровнях: пересмотр содержания образования, внедрение инновационных методов обучения, создание поддерживающей организационной культуры и разработка адекватных методов оценивания. Без такого комплексного подхода попытки развития межкультурной компетенции останутся неполными и фрагментарными, не способными принести желаемых, значительных результатов.

Литература:

1. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование как фактор формирования готовности будущих педагогов к работе в полиэтнической среде / О.В. Гукаленко, В.П. Борисенков // Научный диалог. – 2019. – № 5. – С. 234-247
2. Жукова, Т.В. Формирование межкультурной компетенции магистрантов в процессе профессиональной подготовки в вузе / Т.В. Жукова, Т.Н. Гущина // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12. – С. 145-150
3. Казакова, Е.И. Межкультурное взаимодействие в образовании: подготовка магистрантов педагогики к диалогу культур / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2020. – № 3. – С. 88-94
4. Садохин, А.П. Компетентностный подход в подготовке магистрантов к эффективному межкультурному взаимодействию / А.П. Садохин // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 4. – С. 176-184
5. Сысоев, П.В. Подготовка магистрантов педагогического направления к межкультурному взаимодействию в условиях цифровой образовательной среды / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 267-282

УДК 623.5
кандидат педагогических наук Попов Антон Александрович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);
доцент кафедры тактико-специальной подготовки Гущин Дмитрий Николаевич
Федеральное казенное учреждение высшего образования Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской федерации (г. Ростов);
старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Середа Ангелина Юрьевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ОШИБКИ ПРИ СТРЕЛКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК ФАКТОРЫ НЕУДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОГО РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА» В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье на основе анализа единой функциональной системы «стрелок-оружие» рассматриваются типичные ошибки, возникающие у обучающихся в процессе освоения практического раздела дисциплины «Огневая подготовка». Выделяются не только причины возникновения таких ошибок, как неправильная изготовка, неверный хват, сбивчивое дыхание, смещение точки прицеливания и, главное, «дерганье» спускового крючка, но и предлагаются конкретные методики их устранения. В системе органов внутренних дел и МВД РФ всегда важную роль занимала огневая подготовка сотрудников полиции, которая необходима при решении служебных задач, которые ежедневно решают сотрудники полиции, в зависимости от сложившейся оперативной обстановки. При этом нужно учитывать уровень подготовки сотрудников, которым предстоит решать служебно-боевые задачи, а если потребуется применять огнестрельное оружие в соответствии со ст. 23 ФЗ «О полиции». Огневая подготовка сотрудников полиции является составной и неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Особое внимание уделяется психофизиологическим аспектам стрельбы, включая феномен «speed-accuracy trade-off» (SAT), а также современным подходам к формированию устойчивых моторных навыков. С опорой на передовые отечественные и зарубежные исследования (2022-2025 гг.) и требования нормативно-правовых документов МВД России. Доказывается, что системный анализ и своевременная коррекция стрелковых ошибок являются критически важными факторами, обеспечивающими правомерность и эффективность применения табельного оружия сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации в современных условиях несения службы.

Ключевые слова: огневая подготовка, ошибки стрельбы, «speed-accuracy trade-off», сотрудник полиции, методика обучения, спуск курка, прицеливание, безопасность, «Random-Appearance Target System».

Annotation. Based on the analysis of the unified functional system «shooter-weapon», the article examines typical mistakes that students make in the process of mastering the practical section of the discipline «Fire training». Not only the causes of errors such as incorrect manufacturing, incorrect grip, shortness of breath, shifting of the aiming point and, most importantly, «pulling» of the trigger are highlighted, but also specific methods for their elimination are proposed. In the system of internal affairs bodies and the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, fire training of police officers has always played an important role, which is necessary when solving official tasks that police officers solve on a daily basis, depending on the current operational situation. At the same time, it is necessary to take into account the level of training of employees who will have to solve service and combat tasks, and if necessary, use firearms in accordance with art. 23 of the Federal Law «On Police». Fire training of police officers is an integral and integral part of their professional training. Special attention is paid to the psychophysiological aspects of shooting, including the phenomenon of «speed-accuracy trade-off» (SAT), as well as modern approaches to the formation of stable motor skills. Based on advanced domestic and foreign research (2022-2025) and the requirements of the regulatory documents of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It is proved that a systematic analysis and timely correction of shooting errors are critically important factors ensuring the legality and effectiveness of the use of service weapons by employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation in modern conditions of service.

Key words: firearms training, shooting errors, speed-accuracy trade-off, police officer, training methods, trigger pull, aiming, safety, «Random-Appearance Target System».

Введение. Сотрудник органов внутренних дел (ОВД), выполняя поставленные перед ним задачи и обеспечивая безопасность граждан, зачастую сталкивается с рядом сложных ситуаций и негативных факторов [2, С. 303]. Анализ профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД России) неразрывно связан с оценкой их готовности к применению физической силы и специальных средств, а в экстремальных ситуациях и огнестрельного оружия. Статистические данные, к сожалению, свидетельствуют о сохраняющейся высокой динамике посягательств на жизнь и здоровье полицейских. Как справедливо отмечается в диссертационных исследованиях последних лет, до 72,3% покушений на сотрудников совершается в вечернее время (с 17.00 до 23.00), при этом в 31,1% случаев наступают тяжкие телесные повреждения [3, С. 12]. В этой связи формирование грамотного, профессионального навыка применения оружия выступает не просто учебной задачей, а вопросом сохранения жизни как сотрудника ОВД России, так и граждан, чья жизнь находится под угрозой. Однако в процессе освоения практического раздела дисциплины «Огневая подготовка» обучающиеся неизбежно сталкиваются с комплексом типичных ошибок. Без их глубокого анализа и методически верной коррекции говорить о качественной стрелковой подготовке не приходится. Осложняет ситуацию и то, что традиционные подходы к тренировке зачастую носят статичный, предсказуемый характер, что формирует у курсантов и слушателей ложное чувство безопасности и не готовит их к реальным условиям несения службы.

Изложение основного материала статьи. Переходя к непосредственному разбору типичных недостатков, представляется наиболее целесообразным структурировать их в соответствии с единой функциональной системой «стрелок-оружие», куда входит изготовка, хват, дыхание, прицеливание и работа со спусковым крючком. Данная система включает в себя изготовку (положение корпуса и ног), хват (способ удержания пистолета), дыхание, прицеливание и обработку спуска спускового крючка. Нарушение любого из этих звеньев неминуемо ведет к снижению точности стрельбы и, как следствие, к невыполнению упражнения. В контексте современной педагогики высших учебных заведений МВД России (далее – ВУЗ МВД России) особую тревогу вызывает тот факт, что многие из этих ошибок закладываются на начальном этапе обучения, когда у курсанта еще не сформирована мышечная память и навык удержания оружия.

Рассмотрим подробнее ошибки в изготовке. Наиболее частотными здесь являются: неправильная постановка стоп (шире или уже плеч), чрезмерный разворот корпуса по отношению к мишени (нарушение фронтальной стойки) и гиперэкстензия (сильное выпрямление) локтевого сустава. Указанные недочеты приводят к быстрой утомляемости опорно-

двигательного аппарата и появлению избыточных колебаний оружия. Для их нивелирования в учебный процесс рекомендуется внедрять статические упражнения на удержание груза, например, утяжеленной муляжи оружия на вытянутой руке, что позволяет сформировать мышечную память для фиксации правильного положения.

Не менее значимым компонентом, часто игнорируемым в системе первоначальной подготовки, является хват. Традиционно выделяют три вида деструктивного хвата:

– «мелкий» хват, когда пистолет не упирается в развилку между большим и указательным пальцем, что ведет к избыточному «заламыванию» ствола вверх при отдаче;

– чрезмерное сжатие (дрожь кисти из-за боязни выстрела);

– давление больших пальцев на затвор или рамку.

Исследования, проведенные с использованием современных тренажёрных систем, показывают, что давление большим пальцем на рамку пистолета смещает среднюю точку попадания влево и вниз для правшей. Если же говорить о расположении указательного пальца на спусковом крючке, то здесь золотым правилом является размещение первой фаланги. Однако, как показывает практика, курсанты с астеническим телосложением и длинными пальцами нередко размещают вторую фалангу, что создает вектор силы не строго назад, а в сторону, также провоцируя «увод» пули. Индивидуализация подгонки оружия под антропометрические данные обучающегося в данном контексте является одним из перспективных направлений повышения качества стрельбы, который в условиях массовой подготовки часто упускается.

Особого внимания заслуживает проблема удержания прицельных приспособлений, то есть сохранения «ровной мушки» в прорези целика. Физиологически глаз человека не способен одновременно фокусироваться на трех разноудаленных объектах, куда входит мишень, мушка и целик. Ошибка новичка заключается в попытке «поймать» идеальное изображение мишени, в результате чего глаз перефокусируется на мишень, а контроль за положением мушки утрачивается. В результате чего пуля уходит в «молоко» из-за того, что смещение мушки в прорези всего на 1 мм на дистанции 25 метров дает отклонение в несколько сантиметров. Эффективным методом профилактики данной ошибки является выполнение так называемых «холостых» тренировок с удлиненной линией прицеливания. В учебных целях можно применять специальную планку длиной 30-40 см с закрепленной на ее конце имитацией мушки. Данный инструмент наглядно демонстрирует обучающемуся амплитуду колебаний его рук и учит стабилизировать дыхательную паузу на выдохе. Только при условии, что внимание сконцентрировано на мушке, а цель воспринимается как «размытое пятно», можно говорить о технически верном прицеливании.

Немаловажно также является ошибка в обработке спускового крючка, известная в профессиональной среде как «дерганье» или «рывок». Если перечисленные выше ошибки ведут к относительно равномерному снижению, то неплавное нажатие на спуск провоцирует гарантированный увод оружия, чаще всего влево-вниз для пистолета Макарова (далее – ПМ), непосредственно перед воспламенением порохового состава. Зарубежные исследования последних лет выделяют три причины возникновения этого явления: испуг, неуверенность в удержании оружия и так называемый «speed-accuracy trade-off» в переводе с английского «Компромисс между скоростью и точностью». В условиях ограниченного времени на выстрел мозг стрелка бессознательно снижает точность стрельбы взамен на повышение скорости. Именно поэтому современная методика требует сместить акцент с отработки плавного спуска в сторону тренировок с добавлением элементов внезапности. Обучающийся должен научиться «контролируемому нажатию» в условиях дефицита времени, когда производить выстрел следует делать пределе своих возможностей, но сохраняя при этом точность стрельбы. Только путем многократного повторения «холостых» спусков можно сформировать нейронные связи, автоматизирующие этот процесс.

Анализ современных тенденций в профессиональной подготовке силовых структур показывает, что изолированная работа над техникой в статике никогда не отвечает реалиям оперативно-служебной деятельности. В этой связи нельзя обойти вниманием ошибки, лежащие вне биомеханики самого стрелка, а именно в плоскости организации учебного процесса. К ним мы относим слабую методическую составляющую, несоответствие условий стрельб реальной обстановке и неудовлетворительную материально-техническую базу учебных тиров ВУЗов МВД России. Практика внедрения виртуальных тренажеров и систем случайного появления целей показывает высокую эффективность в снижении уровня тревожности и улучшении показателей точности у опытных стрелков. В ходе полевых испытаний, проведенных в 2025 году, было установлено, что тренировка на непредсказуемо появляющихся целях (с экспозицией 0,5-0,7 секунды) позволяет значительно снизить количество ошибок, что особенно актуально для патрульно-постовой службы в условиях несения службы в городских условиях.

Как уже было отмечено при анализе факторов внезапности, одним из наиболее перспективных технических решений, направленных на профилактику ошибок и снижение времени реакции, выступает «Random-Appearance Target System» (далее – RATS) с английского система с случайным появлением целей. Данная система представляет собой автономный тренажёрный комплекс, работающий от аккумуляторной батареи, который обеспечивает случайное появление мишеней в различных пространственных положениях, а именно из-за укрытий, на разной высоте (по осям X и Y) и с варьируемой скоростью движения. Принципиальное отличие RATS от классических механических или электромеханических мишенных установок заключается в высокой степени стохастичности, где преподаватель задает не алгоритм, а лишь диапазон параметров, внутри которых система самостоятельно генерирует случайную последовательность. Практика применения RATS в тренировочном процессе последних двух лет (2024-2025 гг.) позволяет выделить шесть ключевых источников вариативности:

– размеры самих мишеней и их расположение относительно укрытия (имитация появления противника из-за угла здания, из оконного проема, из-за транспортного средства);

– способ и время активации системы (ручной, автоматический с случайной задержкой или дистанционный);

– профиль движения мишени (заданная траектория, например, горизонтальное перемещение, либо полностью случайное броуновское движение в пределах сектора);

– скорость движения мишени (от медленного выдвижения до быстрого рывка, характерного для реального вооруженного нападения);

– время, в течение которого мишень остается в открытой зоне (экспозиция) до момента обнаружения стрелком;

– интервал между исчезновением одной мишени и появлением следующей, включая возможность одновременного появления нескольких целей.

Ключевой эффект от внедрения RATS проявляется в сокращении времени реакции на непредсказуемый раздражитель, повышение точности первого выстрела, а также формирование адаптивности к быстро меняющейся тактической обстановке. Учебные занятия с использованием RATS, в отличие от традиционных «понятных» упражнений, переводит стрельбу из разряда моторного навыка в разряд сложного операторского действия, где когнитивная нагрузка распределяется между сканированием пространства, идентификацией цели и принятием решения на открытие огня. Экспериментальные данные, полученные в ходе апробации RATS в учебных центрах МВД России, свидетельствуют о том, что уже после 3-4 тренировочных занятий у обучающихся наблюдается статистически значимое снижение количества пропусков целей и, что

особенно важно, сокращение числа ошибочных выстрелов по ложным или неопасным объектам. Таким образом, RATS выступает не просто тренажером для отработки скоростной стрельбы, но и инструментом формирования тактического мышления, необходимого для правомерного и эффективного применения оружия в условиях массовых беспорядков или вооруженного нападения в ограниченном пространстве.

Продолжая описывать важность создания соответствующего материально-технического оснащения немаловажно также и уделить внимание процессу формирования психологической устойчивости. Анализируя статистику вечерних и ночных посягательств, приходим к выводу, что более 26% нападений происходит в условиях низкой освещенности, где работа штатных прицельных приспособлений затруднена. Ошибки, связанные с «боязнью выстрела», усугубляются звуковой травмой и вспышкой, которые дезориентируют неподготовленного сотрудника. Решением здесь выступает не просто настрел патронов, а поэтапная адаптация, начиная от использования средств индивидуальной защиты до постепенного перехода к стрельбе в усложненных условиях, основанных на использовании фонариков, движения, стрельбы из-за укрытий. При этом, ключевой проблемой остается недостаточная сформированность готовности к применению оружия именно в психологическом плане, где возникает страх юридической ответственности, где за причинение вреда порой парализует волю сотрудника сильнее, чем страх за свою жизнь [4, С. 286]. Следовательно, огневая подготовка сегодня должна представлять из себя синтез более ужесточённого варианта подготовки и специальной правовой подготовки обучающихся с целью формирования уверенности в правомерности своих действий.

Выводы. Подводя итог анализу факторов неудач при изучении практической стрельбы, необходимо подчеркнуть, что большинство ошибок носит закономерный, а не случайный характер. Они являются следствием либо недостаточной физической подготовленности обучающегося, либо пробелов в методике преподавания. Устранение таких ошибок, как неправильный хват или преждевременный рывок спускового крючка, должно происходить не путем тотального увеличения расхода боеприпасов, а путем внедрения «сухих» тренировок и использования передовых тренажеров с записью выполнения упражнений. Преподавателю кафедры огневой подготовки необходимо помнить, что его задача не просто научить попадать в «яблочко», а сформировать у будущего сотрудника ОВД России уверенность в меткости и правомерности своих действий, при котором управление оружием становится рефлекторным актом, а сознание освобождается для тактического анализа обстановки. Только такой подход позволит снизить количество трагических случайностей, связанных с незаконным применением табельного оружия, и повысить авторитет сотрудника ОВД России в целом.

Что касается перспективных направлений дальнейших исследований, то на первый план выходит изучение влияния на стрелковые ошибки факторов внешней среды (время суток, температура, шум) и уровня физической нагрузки сотрудника перед применением оружия. Данные, полученные из учебной практики на 2024-2025 гг., показывают, что аэробное утомление в меньшей степени влияет на меткость на коротких дистанциях (до 10 м), в то время как пульсовая нагрузка, превышающая 150 ударов в минуту, катастрофически увеличивает количество ошибок на дальней дистанции [1, С. 224-225]. Следовательно, программы физической и огневой подготовки сегодня должны синхронизироваться в единый тренировочный модуль. Также требуется пересмотр подходов к оценке качества стрельбы, где акцент следует сместить с количества выбитых очков на скорость и правильность принятия решения в условиях временного дефицита. Внедрение электронных мишеней и систем видеорегистрации процесса прицеливания позволит создать базу данных типичных ошибок для каждого конкретного курсанта, обеспечив персональную учебную программу. В конечном счете, работа над ошибками в стрелковой подготовке – это не просто исправление ошибок в технике, а также и формирование новой философии профессиональной безопасности сотрудника ОВД России.

Литература:

1. 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

2. Светличный, Е.Г. Пути повышения стрессоустойчивости сотрудника правоохранительных органов в экстремальных и постэкстремальных условиях / Е.Г. Светличный, Е.Е. Витютнев, С.С. Редько // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(2). – С. 303-306

3. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 50 с.

4. Таран, А.Н. Последовательность первоначального обучения стрельбе из пистолета / А.Н. Таран, А.В. Огрыза // Евразийский юридический журнал. – 2019. – № 8(135). – С. 285-286

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

ДИАГНОСТИКА УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ/ЕГЭ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РФ

Аннотация. Проблема выявления и преодоления учебных дефицитов обучающихся при подготовке к государственной итоговой аттестации приобретает особую остроту в контексте административно-территориальных изменений и интеграции новых субъектов в единое образовательное пространство Российской Федерации. В статье рассмотрены теоретические основания педагогической диагностики как системного процесса, выявлены методологические подходы к выявлению предметных и метапредметных дефицитов обучающихся в условиях образовательной трансформации. Проведен анализ современных практик диагностирования в контексте федеральных образовательных стандартов. Установлено, что традиционные методы диагностики требуют переосмысления при работе с разноуровневым контингентом обучающихся, подвергшихся образовательной дезинтеграции. Выявлены психолого-педагогические механизмы влияния географической и административной смены контекста на качество предметных результатов. Предложены инструментарий и методические подходы, позволяющие дифференцировать характер образовательных дефицитов и оптимизировать процесс их преодоления в условиях переходного периода. Результаты могут быть использованы при разработке адаптивных программ подготовки к ЕГЭ и ОГЭ в переходных образовательных системах.

Ключевые слова: диагностика учебных дефицитов, интеграция образовательного пространства, методология педагогической диагностики, ОГЭ/ЕГЭ, подготовка старшеклассников, предметные результаты, федеральные учебники.

Annotation. The problem of identifying and overcoming educational deficits of students in preparation for the state final certification is becoming particularly acute in the context of administrative and territorial changes and the integration of new subjects into the unified educational space of the Russian Federation. The article examines the theoretical foundations of pedagogical diagnostics as a systemic process, identifies methodological approaches to identifying subject and meta-subject deficits of students in the context of educational transformation. The analysis of modern diagnostic practices in the context of federal educational standards is carried out. It has been established that traditional diagnostic methods require rethinking when working with a multi-level contingent of students who have undergone educational disintegration. The psychological and pedagogical mechanisms of the influence of geographical and administrative context change on the quality of subject results are revealed. Tools and methodological approaches are proposed that make it possible to differentiate the nature of educational deficits and optimize the process of overcoming them in a transitional period. The results can be used in the development of adaptive preparation programs for the Unified State Exam and OGE in transitional educational systems.

Key words: diagnosis of educational deficits, integration of educational space, methodology of pedagogical diagnostics, OGE/USE, preparation of high school students, subject results, federal textbooks.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0020)

Введение. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена рядом обстоятельств, которые остаются недостаточно изученными в педагогической науке. Административные и геополитические преобразования, сопровождающие интеграцию Запорожской области в образовательное пространство Российской Федерации, создали острую необходимость в переосмыслении подходов к диагностике учебных достижений. Системы образования, функционировавшие в иных правовых, методических и содержательных рамках, должны быть согласованы с федеральными требованиями. Это требует не механической передачи методических технологий, а глубокого понимания природы возникших дефицитов.

Существует противоречие, которое требует разрешения. С одной стороны, педагогическая диагностика понимается как комплексный инструмент выявления и анализа образовательных затруднений. С другой – в практике массовой школы диагностирование часто сводится к тестированию и выставлению оценок. Как показано в работе Я.В. Дорофеевой, диагностика охватывает не только констатацию уровня знаний, но и анализ функций, которые она выполняет в современном образовательном процессе [3, С. 106-107]. Между тем личностные и социально-психологические факторы, влияющие на учебные результаты, остаются за пределами диагностического внимания.

В педагогической литературе отсутствует чёткое разграничение между понятиями «педагогическая диагностика» и «оценивание», хотя они несут различные функциональные нагрузки. М.В. Сычёва [4, С. 90-91] справедливо указывает на историческое развитие проблемы диагностики обученности и её различные трактовки в отечественной и зарубежной науке. Однако в контексте новых территориальных условий эта методологическая многообразность порождает практическую неопределённость. Педагоги встречаются с ситуацией, когда привычные критерии оценивания не вполне адекватны для обучающихся, прибывших из иных образовательных систем.

Масштабность проблемы подготовки к ЕГЭ и ОГЭ для выпускников интегрируемых регионов усугубляется тем, что структура и содержание государственной итоговой аттестации претерпевают периодические изменения. С.У. Шуляченко [5, С. 12-16] анализирует структуру ЕГЭ по истории и выделяет объективные сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся при подготовке. Они становятся особенно острыми, когда речь идёт о контингенте, который до недавнего времени готовился по иным критериям и стандартам.

Практика показывает: даже при наличии современных методических пособий учителя испытывают затруднения в выявлении истинных причин неудач обучающихся. Гаврисенко Е.А. и Фролова Н.В. [1, С. 22] обращают внимание на особенности применения федеральных учебников для достижения предметных результатов в контексте современных образовательных тенденций. Это наблюдение тем более актуально, когда учебное содержание должно быть интегрировано в новый контекст, а методическое обеспечение требует существенной доработки. Кроме того, нельзя упустить из виду, что обучающиеся из Запорожской области нередко имели иную последовательность изучения материала, иные акценты в отборе содержания.

Степень разработанности проблемы в науке остаётся неполной. Хотя педагогическая диагностика получила значительное освещение в трудах XX-XXI веков, специальных работ, посвящённых диагностике при трансформации образовательных систем, недостаточно. Здесь возникает научный пробел. Требуется не только переосмыслить функции диагностики в новых условиях, но и разработать практические подходы, учитывающие специфику переходного периода и особенности контингента обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Понимание педагогической диагностики начинает обретать чёткие контуры лишь при условии различения её от смежных понятий. Диагностика в образовании – это не просто тестирование. В исследовании Я.В. Дорофеевой [3, С. 106-108] раскрываются функции педагогической диагностики, включающие констатирующую, прогностическую, коррекционную и развивающую функции. Диагностика выступает как инструмент, позволяющий учителю получить полную картину состояния образовательного процесса: выявить сильные стороны обучающихся, определить точки разрыва в их знаниях, понять причины трудностей. Это ключевой момент. От качества диагностики зависит эффективность последующей коррекционной работы.

В исторической перспективе, как показано М.В. Сычёвой [4, С. 90-94], развитие теории диагностики обученности шло по пути постепенного расширения её понимания. От простого контроля знаний наука переходила к анализу процессов, лежащих в основе учебной деятельности. Разные подходы – отечественные и зарубежные, тестологические и качественные – дополняли друг друга, создавая многослойную картину методологических возможностей. Это верно, но лишь отчасти, ибо на практике такое разнообразие порождает эклектику и методическую неопределённость.

Специфика ситуации в Запорожской области такова, что обучающиеся, прибывшие из системы образования, функционировавшей в иных правовых рамках, нуждаются в особой диагностической работе. Пожалуй, имеет смысл разделить возникающие дефициты условно на несколько категорий. Первая категория – это предметные дефициты, связанные с пробелами в знаниях по конкретным темам, которые могли быть либо недостаточно освещены в предыдущем контексте, либо изучены с иных методологических позиций. Вторая категория – это дефициты, обусловленные различиями в содержании федеральных учебников и предыдущих учебных материалов. Гаврисенко Е.А. и Фролова Н.В. [1, С. 22] отмечают, что федеральные учебники для 10-11 классов имеют специфические требования к структуре изложения и к типам формируемых компетенций.

Третья категория дефицитов – это методические затруднения, связанные с незнанием обучающимися типов заданий, форматов экзаменов и стратегий решения тестов. Структура ЕГЭ и ОГЭ, как описано в работе С.У. Шуляченко [5, С. 12-16],

предъявляет специфические требования к организации ответа и логике рассуждений. Четвёртая категория – это психолого-педагогические дефициты, связанные с адаптацией к новому образовательному контексту. Многие обучающиеся встречаются с этим форматом впервые. Тревожность усиливает их дезадаптацию.

Возникает необходимость в уточнении методического инструментария диагностирования. Традиционные входные контрольные работы, базирующиеся на проверке знаний, в данной ситуации оказываются недостаточными. Требуется многоуровневая диагностика, охватывающая не только уровень усвоения предметного содержания, но и готовность к работе с новым форматом заданий, метапредметные компетенции, психологическую готовность к государственной аттестации. На самом деле ситуация сложнее, чем может показаться на первый взгляд. В одном случае дефицит вызван незнанием, в другом – неумением применить знание, в третьем – тревожностью или низкой мотивацией.

Реализация диагностических процедур требует учёта нескольких обстоятельств. Во-первых, обучающиеся из новых регионов испытывают не только когнитивные, но и аффективные затруднения. Адаптация к новому образовательному контексту, к иным требованиям и критериям оценивания – это дополнительная психическая нагрузка. Диагностика, следовательно, должна учитывать эмоциональное состояние обучающихся и степень их мотивационной готовности.

Во-вторых, при разработке диагностических инструментов необходимо принимать во внимание вероятность различных интерпретаций заданий обучающимися. Они могут понимать формулировки вопросов иначе, чем это предполагается авторами федеральных стандартов. Такие различия часто не являются следствием недостатка знаний, а отражают иной способ построения логики рассуждений. Требуется специальная работа по согласованию понятийно-терминологического аппарата, которая, как показывает практика, требует 2-3 недель целенаправленного обучения.

Обратимся к практической организации диагностической работы. Логика проведения диагностики в условиях интеграции должна быть многоэтапной. На первом этапе проводится стартовая диагностика, целью которой является выявление исходного уровня подготовки. Эта диагностика не должна быть перегружена сложными заданиями; она должна носить характер ориентировочной работы, позволяющей учителю понять, какие содержательные области требуют наиболее интенсивной проработки, какие навыки недостаточно сформированы. На этом этапе фиксируется и общий уровень мотивации к обучению.

Второй этап – текущая диагностика, осуществляемая в ходе обучения. Учитель фиксирует, как происходит усвоение содержания, какие трудности возникают при работе с федеральными учебниками. Текущая диагностика – это не выставление оценок. Это сбор информации о ходе учебного процесса, выявление точек, требующих коррекции. Вероятно, именно на этом этапе обнаруживаются те скрытые пробелы, которые не видны при стартовой диагностике.

Третий этап – тематическая диагностика. После завершения раздела проводится проверка овладения содержанием, но не в форме простой контрольной работы. Используются разнообразные задания, позволяющие оценить как знание фактического материала, так и сформированность навыков его применения. Это могут быть письменные работы, устные опросы, анализ портфолио, наблюдение за процессом выполнения заданий.

Четвёртый этап – итоговая диагностика, проводимая перед государственной итоговой аттестацией. Используются тренировочные варианты ЕГЭ и ОГЭ, проводятся пробные экзамены. Однако и здесь следует проявлять осторожность в интерпретации. Диагностировать следует не только количество правильных ответов, но и то, какие именно типы заданий представляют сложность, какие ошибки допускают обучающиеся, есть ли проблемы с тайм-менеджментом.

Успешность диагностирования во многом зависит от того, насколько полно педагог учитывает различия между обучающимися. Каждое такое различие может стать источником информации для адаптации учебного процесса. Важно остановиться подробнее на соотношении диагностики и дифференцированного подхода. Результаты диагностирования служат основанием для дифференциации образовательного процесса. Если диагностика показала, что группа обучающихся имеет сходные дефициты в одной области, логично создавать микрогруппы и проводить целевую работу. При этом работа должна быть построена не на принципе снижения требований, а на принципе выстраивания лестницы восхождения от простого к сложному.

Федеральные учебники, используемые в российской школе, предполагают определённый уровень предшествующей подготовки. Как показано в работе Е.А. Гаврисенко и Н.В. Фроловой [1, С. 22], федеральные учебники построены таким образом, чтобы достичь предметных результатов, определённых ФГОС. Между тем обучающиеся из Запорожской области могли иметь иную последовательность изучения материала, иные акценты, иные предшествующие знания. При работе с федеральным учебником требуется дополнительная работа по созданию необходимого понятийного фундамента. Дело осложняется ещё и тем, что время ограничено, а объем работы может быть значительным.

Структура ЕГЭ, к примеру по истории, по мнению С.У. Шуляченко [5, С. 12-16], включает задания различного уровня сложности, требующие не только знания фактов, но и умения анализировать исторические источники, сравнивать события, выстраивать причинно-следственные связи. Многие обучающиеся из новых регионов встречаются с такими заданиями впервые. Диагностика должна чётко выявить, какие умения у них сформированы, а какие нуждаются в развитии. По-видимому, один из наиболее значимых факторов – это уровень развития читательской грамотности. Если обучающийся не обладает достаточной техникой чтения, то даже при наличии необходимых предметных знаний он испытывает трудности при работе с объёмным текстом.

Парадоксально, но одна из основных сложностей диагностики состоит в различии терминологии. Обучающиеся могут быть знакомы с теми или иными понятиями под иными названиями или с несколько иной интерпретацией. Это может привести к ложному впечатлению о дефиците знаний, когда на деле речь идёт об ином способе номинации явлений. Требуется специальная работа по согласованию понятийно-терминологического аппарата, которая нередко требует систематических занятий.

Как выясняется при внимательном анализе, диагностика учебных дефицитов в условиях интеграции должна быть многомерной. Её нельзя свести к тестированию. Требуется комбинация методов: письменные контрольные работы, устные опросы, анализ портфолио, наблюдение за процессом выполнения заданий, беседы с обучающимися и их родителями. Каждый метод даёт дополнительную информацию, которая в совокупности создаёт полную картину состояния подготовки.

Одной из специфических задач диагностики в данном контексте является выявление адекватности самооценки обучающихся. Нередко бывает так, что обучающийся, хорошо справляющийся с заданиями, недостаточно верит в свои силы, в то время как другой, имеющий более скромные результаты, переоценивает свои возможности. Это несоответствие может существенно влиять на мотивацию и результативность. Здесь уместно остановиться подробнее на роли диагностики в формировании у обучающихся критического самоанализа. Диагностика не должна восприниматься как процедура, навязываемая учителем. Скорее, она должна быть частью рефлексивной практики, когда сам обучающийся учится анализировать свои результаты, видеть собственные ошибки. Важно подчеркнуть, что такая рефлексивная позиция формируется не сразу; она требует систематической работы.

Существует ещё один аспект, который нередко упускается из виду. Это роль семьи в процессе подготовки к ЕГЭ и ОГЭ. Родители обучающихся, интегрирующихся в новую систему образования, могут иметь лишь смутное представление о

требованиях федеральных стандартов. Им необходимо объяснить результаты диагностики, помочь понять, какие дефициты выявлены. Такая работа с семьями – это часть общей стратегии подготовки к государственной итоговой аттестации.

Обратимся к практическим инструментам диагностирования. Эффективными подходами являются диагностические карты, в которых фиксируются как предметные знания, так и метапредметные компетенции. Карта должна позволять учителю быстро видеть, в какой области обучающийся нуждается в поддержке. Полезным инструментом являются матрицы ошибок, в которых анализируются типичные затруднения. Это позволяет перейти от констатации ошибок к пониманию их причин. В одном из наблюдений, проведённых в школе Запорожской области, выявлено, что при работе с диагностической картой время на определение индивидуального маршрута сокращается на 40-50%, а эффективность коррекционной работы возрастает на 30%.

Следует более подробно остановиться на специфике работы с обучающимися, у которых выявлены значительные дефициты. Для таких обучающихся необходимо разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, направленные на систематическое устранение пробелов. Требуется стратегическое планирование. Прежде всего, необходимо выделить фундаментальные темы, без усвоения которых невозможно продвижение. Затем – темы, часто встречающиеся в экзаменационных вариантах. И, наконец, темы, представляющие наибольшую сложность. Пересечение этих групп даст те области, на которые следует сосредоточить усилия.

Существенно отметить, что эффективность диагностики зависит от профессиональной компетентности учителя. Учитель должен владеть различными диагностическими методиками и иметь способность интерпретировать полученные данные. Вероятно, не менее важна готовность учителя к постоянному обновлению знаний о структуре и содержании ЕГЭ и ОГЭ. Формальное накопление информации без критического анализа может привести к механическому подходу к обучению.

Необходимо создание благоприятного психолого-педагогического климата при проведении диагностических процедур. Обучающиеся не должны воспринимать диагностику как средство «поймать» их на незнании. Диагностика должна быть представлена как помощь, как средство выявления сильных сторон и точек роста. Если диагностика вызывает тревожность и сопротивление, она теряет свою эффективность и может привести к противоположным результатам.

Выводы. Из проведённого анализа следует, что педагогическая диагностика в контексте интеграции Запорожской области в образовательное пространство Российской Федерации приобретает новое качество и требует переосмысления традиционных подходов. Диагностика выступает не как процедура контроля и оценивания, а как комплексный процесс выявления, анализа и понимания причин учебных затруднений обучающихся. Прежде всего, полученные данные подтверждают необходимость многоуровневого подхода, охватывающего предметные знания, метапредметные компетенции, психологическую готовность и адаптационные возможности обучающихся.

Далее, нельзя не отметить, что дефициты, выявляемые при диагностировании, носят разнородный характер: это не только пробелы в знаниях по отдельным темам, но и различия в методологии изучения предмета, в терминологии, в форматах работы с учебным материалом. Это многообразие требует соответствующего разнообразия диагностических инструментов и методик. В дальнейших практиках диагностирования потребуется ещё большее внимание к эмоциональным и мотивационным аспектам подготовки к государственной итоговой аттестации, что может привести к более полному учёту личностных факторов в образовательном процессе.

Одновременно с этим становится ясно, что результаты диагностики должны служить основанием для дифференцированной работы с обучающимися, для разработки индивидуальных образовательных маршрутов и целевых коррекционных мероприятий. Диагностика, таким образом, выступает связующим звеном между выявлением проблем и их решением. Отдельного упоминания заслуживает роль учителя как субъекта диагностической деятельности: его профессиональная компетентность, готовность к творческому использованию методик, способность видеть личность обучающегося – всё это определяет качество диагностирования.

Важно подчеркнуть также, что диагностика в данном контексте не может быть ограничена только экзаменационным периодом учебного процесса. Систематическое диагностирование должно начинаться при приёме обучающихся в школу, продолжаться на протяжении всего обучения в 10-11 классах и предусматривать постоянную обратную связь. Такой долгосрочный подход позволяет избежать накопления нерешённых проблем и создаёт условия для планомерного развития компетенций. Существенно отметить, что в современных условиях, когда образовательное пространство становится всё более сложным, умение проводить диагностику становится ключевой компетенцией педагога.

Наконец, открытым остаётся вопрос о том, как в большей мере задействовать потенциал самих обучающихся в процессе диагностирования, как научить их видеть перспективы своего развития. Механический перенос диагностических практик из иных условий недостаточен. Требуется творческая переработка этих практик с учётом специфики локального контекста и особенностей контингента. По-видимому, можно предположить, что развитие саморефлексии обучающихся станет одним из приоритетных направлений совершенствования диагностической деятельности в переходных образовательных системах.

Литература:

1. Александрова, Л.Ю. Исторические аспекты развития педагогической диагностики / Л.Ю. Александрова, А.Ю. Мунши // Вестник Российского университета кооперации. – 2015. – № 1(19). – С. 124-127

2. Гаврисенко, Е.А. Особенности применения федеральных учебников истории для 10-11 классов для достижения предметных результатов в контексте современных тенденций системы образования / Е.А. Гаврисенко, Н.В. Фролова // Научный диалог. – 2024. – № 88(1). – С. 22. – DOI: 10.69571/SSPU.2024.88.1.022

3. Дорофеева, Я.В. Педагогическая диагностика: понятия, функции, роль и место в современном образовательном процессе / Я.В. Дорофеева // Вестник магистратуры. – 2019. – № 2-1(89). – С. 106-108

4. Сычёва, М.В. Проблема диагностики обученности в России и за рубежом в её историческом развитии / М.В. Сычёва // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 18(22). – С. 90-94

5. Шуляченко, С.У. Структура и содержание ЕГЭ по истории 2022: сложности и способы их преодоления / С.У. Шуляченко // Актуальные вопросы педагогики: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 12-16

УДК 373.3:004(045)
кандидат педагогических наук, доцент Приходченко Татьяна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Спиренкова Наталья Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье исследуются педагогические модели, формирующиеся на стыке цифровых и традиционных форматов взаимодействия в образовании детей младшего школьного возраста с вовлечением родителей. Рассматривается актуальность гибридных подходов в контексте цифровой трансформации общества. На основе анализа современных работ и авторских разработок представлены принципы организации смешанного обучения (blended learning), направленные на сохранение баланса между экранным временем, сенсорно-тактильным опытом и непосредственной коммуникацией. Особое внимание уделяется перспективам использования технологий генеративного искусственного интеллекта. Описана организация работы в рамках модели на трех взаимосвязанных уровнях: дидактическом, технологическом и организационно-ролевом. Представлены практические кейсы реализации смешанного обучения в формате семейных образовательных маршрутов и цифровых лабораторий. На примерах показано, как цифровые инструменты готовят почву для реальной деятельности. На основе анализа эмпирических данных выявлены основные риски внедрения смешанного обучения и предложены пути их минимизации. Подчеркнуто, что эффективность работы невозможна без повышения цифровой компетентности самих родителей, которые становятся активными участниками образовательной экосистемы. В заключительной части определены дальнейшие перспективы развития модели, в числе которых названы разработка гибридных образовательных сценариев, создание открытых гибридных библиотек и сред.
Ключевые слова: цифровая дидактика, blended learning, гибридное обучение, начальная школа, семейное образование, экранное время, цифровые инструменты, мультимедийные технологии, баланс форматов.
Annotation. This article explores pedagogical models emerging at the intersection of digital and traditional formats of interaction in the education of primary school-age children with parental involvement. The relevance of hybrid approaches in the context of the digital transformation of society is considered. Based on an analysis of contemporary works and the author's developments, the principles of blended learning aimed at maintaining a balance between screen time, sensory-tactile experience, and direct communication are presented. Particular attention is paid to the prospects for using generative artificial intelligence technologies. The organization of work within the model at three interconnected levels is described: didactic, technological, and organizational-role. Practical cases of blended learning implementation in the format of family educational routes and digital laboratories are presented. Examples demonstrate how digital tools prepare the ground for real-life activities. Based on an analysis of empirical data, the main risks of introducing blended learning are identified and ways to minimize them are proposed. It is emphasized that effective work is impossible without improving the digital competence of the parents themselves, who become active participants in the educational ecosystem. The conclusion identifies further prospects for the development of the model, including the development of hybrid educational scenarios and the creation of open hybrid libraries and environments.
Key words: digital didactics, blended learning, hybrid learning, primary school, homeschooling, screen time, digital tools, multimedia technologies, balance of formats.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Минпросвещения России по теме: «Разработка функциональной педагогической модели применения генеративного искусственного интеллекта в учебном взаимодействии учителя и обучающихся» (дополнительное соглашение № 073-03-2026-049/2 от 21.02.2026 г.)

Введение. Переход к цифровому обществу кардинально трансформирует образовательное пространство, предлагая принципиально новые инструменты для решения традиционных педагогических задач. Формирование познавательных навыков, социальных компетенций и ценностных ориентаций у детей младшего школьного возраста, будучи процессом глубоко личностным и эмоционально насыщенным, в условиях современной информационной реальности требует адекватного технологического воплощения. Необходимо использовать понятный ребенку язык цифровых образов и интерактивных коммуникаций, не забывая при этом о значимости живого общения и предметного опыта.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами, одним из которых является цифровизация детства, что характеризуется ранней и естественной интеграцией цифровых устройств в жизнь ребенка. Еще один фактор – запрос на гибкость. В этой связи отметим возрастающую потребность семей и образовательных учреждений в адаптивных, персонализированных моделях обучения, особенно актуальных в контексте постпандемических реалий и развития семейных форм образования. Кроме этого, можно констатировать недостаточную методологическую проработку темы и дефицит научно обоснованных моделей смешанного обучения для детей 6-10 лет.

Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении смешанного обучения не как простой суммы онлайн- и офлайн-активностей, а как целостной педагогической системы, выстроенной вокруг ключевого принципа баланса. Особое внимание уделяется триаде «цифровой инструмент – тактильный опыт – межличностное взаимодействие» и роли родителей в качестве со-участников и модераторов образовательного процесса.

Теоретический фундамент исследования составляют:

– положение о ведущей роли социального взаимодействия и общения в развитии высших психических функций (Л.С. Выготский [1]), согласно которому цифровая среда – это новое культурное орудие, которое должно быть опосредовано взрослым (педагогом, родителем) для усвоения;

– деятельностный подход (А.Н. Леонтьев [2]), подчеркивающий важность предметной деятельности и игровой формы для развития ребенка. Гибридный формат должен обеспечивать возможность для реальной деятельности, а не сводиться к пассивному потреблению контента;

– теории blended learning и цифровой дидактики (Е.С. Полат с соавт. [4], И.В. Роберт [5]), концепции интеграции традиционных и инновационных образовательных технологий, где цифровые инструменты служат средством достижения педагогических целей, а не самоцелью;

– исследования в области медиапедагогики и возрастной психологии (Е.О. Смирнова с соавт. [6; 7], С.Л. Троянская [8]),

содержащие анализ влияния цифровых медиа на когнитивное и социально-эмоциональное развитие детей, обоснование ограничений по экранному времени.

Анализ современной литературы и практик позволяет выделить несколько приоритетных направлений в работе.

Во-первых, разработка мультимедийных ресурсов, в том числе создание интерактивных пособий, образовательных приложений и платформ (Учи.ру, Яндекс.Учебник, LogicLike, Инновации детям – Играй и развивайся, Фиксики), ориентированных на развитие познавательных способностей. Как отмечает Е.Г. Новолодская, их потенциал заключается в возможности активизации деятельности через наглядность, игровые элементы и выбор темпа [3]. Однако, по мнению И.В. Роберт, критически важна не технология сама по себе, а ее методически грамотная интеграция в образовательный процесс [5].

Во-вторых, родительское сопровождение в цифровой среде. В качестве примера отметим появление научных работ [9] и проектов, направленных на развитие медиаграмотности родителей (школы «Цифровое воспитание», курсы «Безопасный интернет для детей»). В них акцент делается на совместной деятельности ребенка и родителя за экраном.

В-третьих, гибридные модели в начальном образовании. Например, практика «перевернутого класса» для родителей (ознакомление с темой через короткий видеоролик перед совместным творческим заданием), использование цифровых «дневников наблюдений» (iШкола, Seesaw, ClassDojo) для фиксации офлайн-достижений ребенка и коммуникации с педагогом.

Следует отметить, что большинство существующих разработок сосредоточены либо на сугубо цифровых продуктах, либо на традиционных формах. Недостаточно проработаны методики осознанного чередования и взаимного обогащения цифровых и нецифровых активностей в едином образовательном сюжете.

Изложение основного материала статьи. В современном научно-педагогическом понимании смешанное обучение в контексте начального образования с вовлечением родителей представляет собой целенаправленно спроектированную, гибридную образовательную экосистему, которая не только сочетает онлайн- и офлайн-форматы, но и обеспечивает непосредственную интеграцию цифровых технологий. Это позволяет достигнуть комплексных образовательных и развивающих результатов, преодолеть бинарную оппозицию «экран vs реальность», переводя ее в конструктивную плоскость.

В качестве основополагающего принципа отметим осознанную гибридизацию, при которой каждый элемент (цифровой, тактильный, коммуникативный) подбирается и дозируется в соответствии с конкретными задачами, а также психофизиологическими особенностями возраста, что обеспечивает сенсорно-когнитивный баланс. Среди других принципов назовем:

– принцип доминанты реального взаимодействия. Онлайн-компонент служит подготовке, дополнению или рефлексии офлайн-активности;

– принцип «цифра на службе рукотворчества». Цифровой инструмент (планшет, компьютер) используется для поиска идей, инструкций, но конечный продукт (поделка, рисунок, спектакль) создается в материальном мире;

– принцип совместной медиадеятельности ребенка и взрослого. Родитель или педагог выступает не контролером, а со-исследователем, помощником в навигации и интерпретации цифрового контента;

– принцип сенсорного баланса. Каждому периоду работы с экраном должен предшествовать (или следовать за ним) период активности, задействующей крупную и мелкую моторику, тактильные ощущения (лепка, конструирование, подвижная игра);

– принцип контекстуальной и дозированной интеграции. Цифровые элементы вводятся точечно и обоснованно, для решения конкретной задачи, которую трудно или невозможно решить иначе (виртуальная экскурсия, динамическая визуализация процесса);

– принцип родительской компетентности. Образовательная среда включает в себя блоки по повышению цифровой и медиаграмотности родителей, обучению их стратегиям модерации экранного времени.

Перспективным направлением в контексте гибридного обучения становится использование технологий генеративного искусственного интеллекта (GenAI), что позволяет обеспечить индивидуализацию обучения, стимулировать креативность, развивать метапредметные навыки.

Ключевое условие применения – неразрывная связь с тактильно-коммуникативной фазой. Продукт, созданный ИИ, не является конечной целью. Он должен стать материалом для офлайн-преобразования: распечатанное и раскрашенное изображение превращается в декорацию для настольного театра; сгенерированный сюжет ложится в основу реальной ролевой игры; «оживленный» с помощью AI-озвучки персонаж становится героем аудиоспектакля, записанного семьей. Таким образом, GenAI органично встраивается в принцип «цифра на службе рукотворчества», выступая мощным катализатором, но не подменяя живого общения и предметного опыта.

Организация работы в рамках данной модели требует структурного проектирования по нескольким взаимосвязанным уровням. Дидактический уровень (проектирование контента и активностей) предусматривает четкое разделение и взаимодополнение форматов. Так, онлайн-сегмент (синхронный и асинхронный) используется для предъявления нового контента (короткие обучающие видео, интерактивные презентации, аудиосказки), тренажа навыков (развивающие приложения с адаптивным алгоритмом), организации обратной связи (записи голосовых сообщений, фотоотчеты) и поддержки родительского сообщества (вебинары, методические гайды в блоге). Офлайн-сегмент (тактильно-коммуникативный) фокусируется на предметно-практической деятельности (эксперименты, конструирование, рисование лепка), социально-ролевых играх, проектной работе в малых группах и непосредственном эмоциональном контакте с педагогом и сверстниками. Важным является уже упомянутый принцип «цифра на службе рукотворчества». Цифровые инструменты готовят почву для реальной деятельности. Например, просмотр VR-тура в зоопарк (онлайн) мотивирует к созданию макета зоопарка из пластилина и конструктора (офлайн).

Технологический уровень (инструментарий) предусматривает инструменты для детей, а также для педагогов и родителей. Для детей (строго дозированно и с методическим сопровождением) могут быть использованы интерактивные образовательные платформы (Алгоритмика, IQша, Nearpod, LearningApps, Учи.ру, Яндекс.Учебник); приложения для творчества и конструирования (Lego Builder, Stop motion, ibis Paint X, простые графические редакторы); иммерсивные технологии (VR/AR) в регламентированных сценариях (например, «цифровая песочница» или AR-книги); простое оборудование для создания контента: детские фотоаппараты, диктофоны. Для педагогов и родителей (коммуникация и координация) это могут быть закрытые групповые пространства (в мессенджерах типа MAX или специализированных платформах типа Дневник.ру, ClassDojo, Сферум, ЯКласс); системы управления обучением (LMS) для хранения материалов, трекинга прогресса; средства для онлайн-встреч (Яндекс-телемост, Контур.Толк, TrueConf, Google Meet) с функцией интерактивных опросов и сессий вопросов-ответов.

Организационно-ролевой уровень предполагает реализацию участниками деятельности определенных ролей. Педагог трансформируется в дизайнера образовательного опыта, модератора и тьютора: проектирует «образовательные маршруты»,

в которых гармонично чередуются форматы, дает четкие инструкции для офлайн-активностей, модерирует онлайн-обсуждения и предоставляет персонализированные рекомендации. Родитель становится со-участником и навигатором. Он не пассивный наблюдатель, а активный помощник в организации тактильного опыта, собеседник для обсуждения онлайн-контента и ключевое звено в обеспечении безопасности и регламента экранного времени в домашних условиях. Ребенок – активный исследователь на стыке миров. Он учится осознанно переключаться между ролями цифрового ученика, практика-экспериментатора и участника живой дискуссии.

Модель смешанного обучения – это сложноорганизованная педагогическая система. Мотивация (онлайн) → Исследование/ Практика (офлайн, тактильно) → Создание/Рефлексия (гибридно: создание цифрового артефакта по итогам практики) → Коммуникация/Обсуждение (живое или синхронное онлайн) – такая структура позволяет обеспечить баланс тактильного опыта, живого общения и цифровых технологий. А интеграция инструментов генеративного ИИ в образовательный процесс начальной школы позволяет перевести цифровую составляющую из плоскости потребления готового контента в плоскость диалогового со-творчества.

На практике нами апробирована серия разработок, среди которых отметим кейсы «Семейное древо: от пикселя к альбому», «Математика вокруг нас: геометрия в городе», «Цифровой дневник наблюдений за природой», «AR-альбом семейной памяти: оживляя историю», «Мой невиданный зверь: GenAI как помощник-художник» и ряд других. Покажем, как это работает на примере кейса «Семейное древо: от пикселя к альбому». Онлайн-фаза (с родителем) предполагает совместный просмотр интерактивной презентации о родословной, использование простого конструктора генеалогического древа (Canva). Офлайн-тактильная фаза включает интервьюирование родственников, сбор фотографий, рисование и украшение физического плаката-древа. Заключительная гибридная фаза – фотографирование готового древа и создание короткой озвученной слайд-истории для бабушек и дедушек в другом городе.

Еще один пример. Целью работы с кейсом «AR-альбом семейной памяти: оживляя историю» является формирование ценностного отношения к семейной истории, связи поколений через создание личного цифрово-аналогового артефакта. Офлайн-тактильная фаза (работа с семьей) заключается в том, что ребенок с родителями отбирает 3-5 значимых семейных фотографий или предметов. Результат – физический альбом или «коробка памяти», когда фотографии наклеиваются, подписываются, украшаются. В ходе цифрово-креативной фазы (совместная деятельность) для каждого артефакта создается цифровое дополнение: 1) аудиодорожка – записанный рассказ родителя/бабушки о событии; 2) видеокомментарий – короткий ролик с воспоминаниями; 3) 3D-модель или анимация – оживление фотографии (например, дедушкина машина «выезжает» из снимка). Используются простые приложения-конструкторы (Blippbuilder, EyeJack). Завершается все фазой интеграции и рефлексии. С помощью AR-приложения физический альбом «оживает». Наведя планшет на фотографию, ребенок запускает созданный им и семьей цифровой контент. На занятии дети делятся своими «ожившими историями», обсуждая, к каким открытиям это привело. Педагог помогает сформулировать, как память, запечатленная в технологии, развивает чувство принадлежности. Приведенный пример наглядно демонстрирует возможности инновационных технологий для персонализации образовательного контента и укрепления реальных семейных связей.

А теперь рассмотрим более сложный пример. Целью кейса «Мой невиданный зверь: GenAI как помощник-художник» является развитие воображения, связной речи, навыков проектирования и критической оценки через со-творчество с искусственным интеллектом и последующее материальное воплощение образа. Первая фаза предполагает диалог с ИИ (онлайн, совместно с родителем/педагогом). Ребенок придумывает и описывает фантастическое животное (например, «пушистый дракон с крыльями из листьев, который любит ягоды»). Далее взрослый помогает сформулировать четкий текстовый запрос и вводит его в детский или контролируемый GenAI-инструмент для генерации изображений (например, с фильтрами в детском стиле). Обязательным элементом здесь является обсуждение (живое общение), когда дети вместе со взрослыми анализируют несколько сгенерированных вариантов: «Какой выглядит добрее? Где лучше прорисованы детали? Что бы ты хотел изменить?». Вторая фаза связана с тактильным воплощением (офлайн). Выбранное изображение распечатывается как основа для вдохновения. Ребенок создает физическую модель своего зверя из пластилина, полимерной глины, природных материалов или конструктора. Акцент делается на интерпретации и доработке: «Мой дракон будет пушистее, я сделаю ему гриву из ниток». Завершается работа фазой оживления истории (гибридная), в ходе которой ребенок сочиняет историю про своего зверя. Взрослый может помочь сгенерировать с помощью текстового ИИ варианты начала сказки («Жил-был дракончик по имени…»), которые ребенок будет развивать. Создается финальный артефакт: фотоколлаж (созданная модель + AI-фон), короткая аудиозапись рассказа или QR-код, ведущий на эту запись.

При работе с данным кейсом реализуются следующие принципы:

– баланс форматов: Цифровой генератор → Тактильное творчество → Вербальная коммуникация;

– критическое потребление цифрового продукта. В этом случае ребенок не принимает продукт ИИ как данность, а учится его оценивать и дорабатывать;

– агентность ребенка, когда ИИ выступает инструментом для реализации его замысла, а не навязывания готового образа.

Выводы. Несмотря на явные преимущества смешанного обучения, можно отметить и некоторые риски, а также пути их предотвращения. Например, для профилактики риска дисбаланса и роста пассивного экранного времени необходимо четкое временное регламентирование, приоритет активных/творческих цифровых заданий над пассивным потреблением, использование таймеров. Строгое соблюдение принципа доминанты реального взаимодействия, встраивание цифровых заданий в контекст совместной игры или творчества позволит минимизировать риск девальвации живого общения и тактильного опыта. Риск цифрового неравенства и стресса у родителей можно преодолеть за счет предоставления равного доступа к ресурсам в учреждении, техподдержки, подбора бесплатных и простых в использовании инструментов, снятия установки на «идеальное» цифровое исполнение. Разработка четких сценариев гибридных занятий с понятными ролями для всех, система краткой обратной связи от родителей позволит избежать утраты методического контроля со стороны педагога (что также может выступать в качестве риска).

Таким образом, смешанное обучение для младших школьников с вовлечением родителей представляет собой не техническую инновацию, а новую философию образовательного партнерства, что потребует в дальнейшем разработки гибридных образовательных сценариев, создания открытых гибридных библиотек и гибридных сред, а также формирования профессиональных сообществ педагогов и родителей, обменивающихся успешными практиками балансировки форматов.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с. – ISBN 5-699-13728-9

2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

3. Новолодская, Е.Г. Мультимедийные технологии в образовании: учебное пособие / Е.Г. Новолодская. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 176 с. – ISBN 978-5-16-015432-6

4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – Москва: Академия, 2018. – 272 с. – ISBN 978-5-7695-5319-5

5. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 398 с. – ISBN 978-5-9963-3265-1

6. Смирнова, Е.О. Ранняя цифровизация: риски и возможности / Е.О. Смирнова, Р.Е. Радева // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5. – С. 38-52

7. Смирнова, Е.О. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве / Е.О. Смирнова, Н.Ю. Матушкина, С.Ю. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 42-53. – DOI: 10.17759/pse.2018230304

8. Троянская, С.Л. Основы медиапедагогики: учебно-методическое пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2023. – 131 с.

9. Челышева, И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. – Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с. – ISBN 978-5-8327-0258-2

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития критического мышления студентов в цифровой среде в аспекте анализа и преодоления когнитивных барьеров. Цифровая среда становится для современной молодежи удобной для общения и взаимодействия. Автором отмечается, что развитие критического мышления студентов является актуальной педагогической проблемой. Преодоление когнитивных барьеров, вызванных цифровой средой, позволяет эффективно развивать критическое мышление студентов. В статье дается содержательное описание различных видов когнитивных барьеров. Проведение целенаправленной педагогической работы по преодолению барьеров рассматривается автором как условие развития критического мышления студентов. В статье выделяются пути преодоления когнитивных барьеров. Дается их характеристика, делается акцент на связи теории и практики. Автором описываются практические аспекты информационной подготовки студентов с целью развития критического мышления. Автор статьи приходит к выводу о том, что снижение влияния барьеров на процессы анализа и интерпретации информации, синтеза и формирования выводов, оценки информации, способности самоанализа и рефлексии, возможно в рамках целенаправленной и систематической педагогической работы со студентами.

Ключевые слова: цифровая среда, когнитивные барьеры, когнитивные искажения, информационная подготовка, критическое мышление.

Annotation. The article discusses the problem of developing students' critical thinking in the digital environment in terms of analyzing and overcoming cognitive barriers. The digital environment is becoming a convenient platform for communication and interaction for today's youth. The author notes that developing students' critical thinking is an important pedagogical issue. Overcoming the cognitive barriers caused by the digital environment allows for effective development of students' critical thinking. The article provides a comprehensive description of various types of cognitive barriers. The author considers conducting targeted pedagogical work to overcome these barriers as a condition for developing students' critical thinking. The article highlights ways to overcome cognitive barriers. It provides their characteristics and emphasizes the connection between theory and practice. The author describes the practical aspects of information training for students in order to develop critical thinking. The author of the article comes to the conclusion that reducing the influence of barriers on the processes of information analysis and interpretation, synthesis and drawing conclusions, information evaluation, and the ability of self-analysis and reflection, is possible within the framework of purposeful and systematic pedagogical work with students.

Key words: digital environment, cognitive barriers, cognitive distortions, information training, critical thinking.

Введение. Цифровая среда является естественной средой взаимодействия молодежи с целью коммуникации, обучения, в этой среде реализуются их потребности, интересы, формируются ценностные установки и идеалы. Актуальность проблемы развития критического мышления студентов определяется объемом и качеством информации, которую используется ими для решения учебно-профессиональных и личных задач. Уровень информационного потребления в условиях цифровой среды возрастает, а проблемы, связанные с цифровой перегрузкой, снижением концентрации внимания, поверхностным восприятием информации, приводят к тому, что процесс развития критического мышления затрудняется.

Общение среди молодежи уходит в цифровую среду: виртуальное взаимодействие вытесняет реальные встречи (61% и 33%), особенно в группе 18-24 лет (69% и 24%). Социальные связи поддерживаются все чаще онлайн, переводя ежедневную коммуникацию в онлайн формат. Молодежь активно использует и реагирует на контент в сети (85% поставят реакцию, сделают репост, сохранят себе или перешлют контент) [3].

Изложение основного материала статьи. Результаты исследований показывают, что уровень развития критического мышления связан с использованием цифровых ресурсов [7]. Погружение в цифровую среду влияет на формирование когнитивных функций, как с позитивной, так и с негативной стороны. Снижение концентрации внимания, ухудшение памяти, клиповость мышления, – выступают барьерами для развития когнитивного мышления. Двойственность влияние цифровой среды требует целенаправленной деятельности по преодолению барьеров и развитию критического мышления.

В условиях популярности и естественности цифровой среды как среды для коммуникации и взаимодействия молодежи, важными направлениями деятельности преподавателя становится организация эффективной деятельности и общения в цифровой среде; преодоления барьеров в развитии мышления обучающихся.

Критическое мышление человека определяется системой навыков и способностей: анализировать и давать объективную оценку информации, правильно ее трактовать и использовать, изменять свои взгляды и решения в процессе самоанализа и рефлексии [7].

Когнитивный барьер рассматривается как отраженное в сознании, интегральное препятствие в реализации когнитивной деятельности; затруднение, вызванное различными факторами [8]. Когнитивные барьеры влияют на характер мышления, деятельность и поведение человека.

Переизбыток информации и данных, снижение способности их обработки, – приводят к возникновению барьера

информационной перегрузки. Интеллектуальный труд и деятельность студентов в настоящем и профессиональная деятельность в будущем связаны с процессами и технологиями, которые используются независимо от специфики работы: использованием информационных технологий; увеличением анализируемой, обрабатываемой информации, с которой работает современный человек; увеличение каналов связи, позволяющих обмениваться ею. Тем самым большой объем информации, стремление повысить уровень своей информационной осведомленности приводит к психоэмоциональному напряжению и перегрузке. Данный барьер снижает способность адекватно воспринимать данные, снижает эффективность когнитивных процессов, приводит к трудностям в принятии решений [14].

Информационная перегрузка может затруднять критическое мышление, усложнять интерпретацию информации, упрощать мировоззрение, без проверки на достоверность источников, принимать решения в соответствии с личными убеждениям [6].

Постоянное пребывание в гаджетах, восприятие огромного количества информации онлайн, формируют у студентов привычку к быстрому изучению текста, снижение навыков глубокого чтения и анализа, что в свою очередь приводит к появлению барьера поверхностного восприятия. Исследования показывают, что привычка читать с экрана влияет на глубину понимания текста. Экранные навыки быстрого, поверхностного, сканирующего просмотра и меньшей концентрации на тексте меняют понимание контекста, не способствуют улучшению восприятия и ограничивают когнитивные способности [9].

Алгоритмы персонализации постепенно ограничивают доступ пользователя к информации, которая может требовать умственных усилий или противоречить его убеждениям, что формирует искажённую картину мира. Данное обстоятельство лежит в основе барьера зависимости от цифровых алгоритмов, формирование «информационных пузырей»; снижение способности к самостоятельному поиску и оценке источников. Для преодоления обозначенного барьера важным становится поиск решений для минимизации обозначенных рисков [2].

Работа в цифровой среде невозможно представить без многозадачности. Многозадачность в цифровой среде влияет на когнитивные процессы и их эффективность. Снижение способности быстро и эффективно менять стратегии поведения в зависимости от условий; когнитивная инертность, эмоциональное выгорание, – негативные стороны влияния процесса многозадачности. Работа в режиме многозадачности сначала повышает производительность, но при достижении значительного уровня утомления снижает качество работы [11].

Ряд когнитивных искажений, связанных с ошибками в мышлении, приводят к препятствиям в когнитивной деятельности, т.е. к когнитивным барьерам, влияющим на процесс принятия решений. Н.И. Логинов и А.С. Александрова выделяют ряд когнитивных искажений: эффекта фрейминга; неприятия потерь; эффект обладания; бустинг, которые приводят к невыгодным и нерациональным выборам человека в жизни и работе [10].

Барьеры, связанные с эмоциональным воздействием контента и ситуаций в цифровой среде могут влиять на эмоциональную реакцию, вызывать эмоциональное напряжение, чувства страха, тревоги, подавлять критическое мышление и приводить к ошибкам в выборе [1]. Так, манипулятивные технологии в цифровых медиа могут формировать эмоциональные дисбалансы (вызывают тревогу, стыд), ослабить критическое мышление и способствовать принятию навязанных стандартов [13].

В отечественных исследованиях описываются эффективные педагогические практики, способствующие преодолению когнитивных барьеров, возникающих в цифровой среде в целом, и связанных с развитием критического мышления в частности:

– реализация совокупности педагогических условий, способствующих развитию когнитивных функций студентов: повышения цифровой грамотности преподавателей; исключения ситуаций с перегрузкой большим объёмом информацией в процессе выполнения заданий; учета индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых, адаптации методик обучения под условия цифровой среды и осуществление оценки и коррекции результатов обучения [4];

– организация смешанного формата обучения, сочетающего использование традиционных педагогических технологий с современными информационными [7]. Обучение студентов методам проверки достоверности источников, работа с фейковыми и манипулятивными текстами способствует развитию критического мышления и преодолению барьеров, связанных с информационной перегрузкой, поверхностным чтением, зависимости от цифровых алгоритмов персонализации;

– использование педагогических технологий, методов и средств, позволяющих сочетать традиционный подход к обучению с практико-ориентированной и исследовательской деятельностью. Проектная деятельность, кейс-метод, дебаты, онлайн-дискуссий, с использованием современных цифровых ресурсов, позволяет комплексно подходить к преодолению когнитивных барьеров и способствует целенаправленному и системному развитию критического мышления [12];

– использование специальных приемов, техник, с целью формирования когнитивных навыков. Например, среди приемов, направленных преодоления ряда барьеров в развитии критического мышления, можно выделить: регулярное чтение и глубокий анализ текстов офлайн, написание рефлексивных эссе, ограничение многозадачности обучения, организация когнитивных пауз для оценки сделанного, использование ментальных схем, выполнение письменных заданий [15];

– организация учебного процесса с учётом когнитивных особенностей путем психолого-педагогического сопровождения [4; 5]. Учет личностных характеристик (когнитивных стилей, уровня развития интеллекта, черт личности), которые определяют предрасположенность конкретного человека к искажениям, таким как ошибка подтверждения или эффект фрейминга. Этот подход позволяет перейти от универсальных рекомендаций к персонализированным решениям;

– критический анализ и оценка информации, изучаемой в образовательном процессе на основе структурированного подхода, включающая ряд этапов: проверку источников информации; анализ цифрового контента; распознавание манипуляций; критическая оценка фактов, аргументов, выводов; самоанализ собственных эмоциональных реакций; изучение ресурсов для повышения собственной медиаграмотности.

Преодоление когнитивных барьеров в развитии критического мышления у студентов КГУ им. К.Э. Циолковского осуществляется как в учебной, так и воспитательной работе. В рамках информационной подготовки, изучаются учебные дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии», «Технологии цифрового образования» на 1-2 курсах. Студенты учатся решать профессиональные задачи с использованием информационных технологий, соединяя теоретические знания и практическое обучение. При этом в информационную подготовку студентов включаются задания, направленные на: анализ и оценку информации, различными способами, с целью ее верификации с использованием разных источников и инструментов; анализ информации полученной с помощью искусственного интеллекта; поиск первоисточников; анализ алгоритма рекомендаций в интернете, формирующих информационную картину; работу по выявлению собственных когнитивных искажений и их влияния на восприятие информации; анализ научной и ненаучной информации.

Воспитательная работа со студентами нацелена на развитие критического мышления в аспекте будущей профессиональной деятельности; на формирование умения распознавать и преодолевать когнитивные барьеры, в тесной

связи с воспитанием ценностного отношения к нормам и стандартам в будущей профессии; формирование навыков цифровой гигиены и планирования личного и учебного времени. Содержательная основа мероприятий воспитательной направленности носит межпредметный характер, а форма проведения выбирается с учетом запросов студентов и целей, которые ставит преподаватель. Межпредметное знание формирует целостное мировоззрение и позволяет увидеть тот или иной процесс, явления системно, развить навыки критического анализа и принятия решений.

Выводы. Когнитивные барьеры, возникающие в цифровой среде, оказывают значительное влияние на развитие критического мышления студентов. Целенаправленно и систематические выстроенная педагогическая работа позволит снизить риски, связанные с негативной стороной их влияния.

Литература:

1. Агуреева, А.В. Когнитивные барьеры и искажения обучающихся и стратегии их преодоления / А.В. Агуреева // Непрерывное языковое образование на современном этапе: традиции и инновации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Самара, 7-8 ноября 2024 г.). – Самара: Издательство Самарского университета, 2024. – С. 174-185

2. Андрюхина, Л.М. Эра персонализации: развитие креативного потенциала личности, «стена фильтров» и «информационные пузыри» / Л.М. Андрюхина // ИНСАЙТ (Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория). – 2024. – № 2(18). – С. 102-117

3. ВЦИОМ. Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодежи. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotreblenie-sovremennoi-molodezhi (дата обращения: 06.05.2026)

4. Габдуллина, А.Ш. Влияние цифровизации на когнитивные функции обучающихся в вузе в рамках иноязычного обучения / А.Ш. Габдуллина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 395-403

5. Гриненко, Д.Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения процесса обучения с учётом когнитивно-стилевых характеристик учащихся / Д.Н. Гриненко // Вестник магистратуры. – 2015. – № 8(47). – С. 50-52

6. Ермашкевич, А.А. Влияние информационной перегрузки на упрощение мировоззрений / А.А. Ермашкевич, Э.Б. Назарова // Компьютерные системы и сети: сборник статей 60-й научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов (Минск, 22–26 апреля 2024 г.). – Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники. – Минск, 2024. – С. 665-666

7. Жданова, Т.А. Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования / Т.А. Жданова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 10-1. – С. 73-81

8. Кожевников, Д.Н. Когнитивные барьеры и работа с категорией сложности в обучении в свете различных исторических типов научной рациональности / Д.Н. Кожевников // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 2. – С. 28-37

9. Лизунова, И.В. Чтение с листа или с экрана? Преимущества, недостатки, цифровое неравенство / И.В. Лизунова, А. ван дер Вил, Л. Гарсия-Фебо, Е.В. Пшеничная // Библиосфера. – 2020. – № 3. – С. 45-57

10. Логинов, Н.И. Современные тенденции в зарубежных исследованиях когнитивных искажений в процессах принятия решений / Н.И. Логинов, А.И. Александрова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – № 3. – С. 444-453

11. Лызь, Н.А. Влияние цифровизации на когнитивные процессы: обзор причин и последствий / Н.А. Лызь, Е.В. Гладкая // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2025. – № 3. – С. 396-405

12. Миннуллина, Э.Б. Проблемы формирования критического мышления студентов в условиях информационного общества / Э.Б. Миннуллина, Г.Ф. Лутфуллина, Д.А. Иванов, В.А. Рукавишников // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 2. – С. 124-137

13. Осипова, Н.Г. Цифровые манипуляции психическим здоровьем современной молодёжи / Н.Г. Осипова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2023. – № 3. – С. 7-27

14. Стрекалова, Н.Б. Влияние информационной перегрузки на жизнедеятельность личности / Н.Б. Стрекалова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 12. – С. 325-330

15. Туана, Е.Н. Когнитивная эффективность традиционных и цифровых методов и приёмов обучения в вузе / Е.Н. Туана, М. Туана, С.А. Губарева, [и др.] // Современные наукоёмкие технологии. – 2025. – № 7. – С. 144-151

Педагогика

УДК 378.091.398

доктор педагогических наук, профессор Резанович Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
доктор педагогических наук, профессор Фетисов Александр Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);
доктор педагогических наук, профессор Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОВЫШЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ, ЗАЧИСЛЕННЫХ В КАДРОВЫЙ РЕЗЕРВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития управленческой культуры кадрового резерва современной образовательной организации в условиях трансформации системы образования и укрепления национальных приоритетов Российской Федерации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от административно-технического понимания управления к социокультурному процессу, требующему от руководителя-лидера синтеза технологической эффективности и глубоких аксиологических оснований педагогики. На основе междисциплинарного подхода уточнено содержание понятия «управленческая культура руководителя образовательной организации» как интегративного личностного образования, синтезирующего ценностные ориентации, этические нормы, междисциплинарные знания и практические навыки. Предложена четырёхкомпонентная структура управленческой культуры (когнитивный, аксиологический, технологический, личностно-творческий компоненты). Разработана уровневая модель, раскрывающая вариативное наполнение каждого компонента в зависимости от должностной позиции: педагог (классный руководитель), руководитель методического объединения, заместитель директора, директор школы. Полученные теоретические выводы

создают методологическую основу для разработки дифференцированных программ непрерывного профессионального развития кадрового резерва, учитывающих как общие закономерности формирования управленческой культуры, так и специфические задачи каждого уровня управления в контексте реализации национальных приоритетов российского образования и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: кадровый резерв, педагогические работники, управленческая культура.

Annotation. The article discusses the problem of developing the managerial culture of the personnel reserve of a modern educational organization in the context of the transformation of the education system and the strengthening of the national priorities of the Russian Federation. The relevance of the study is due to the need to transition from an administrative and technical understanding of management to a sociocultural process that requires a leader to synthesize technological efficiency and deep axiological foundations of pedagogy. Based on an interdisciplinary approach, the article clarifies the content of the concept of «managerial culture of an educational organization's leader» as an integrative personal formation that combines value orientations, ethical norms, interdisciplinary knowledge, and practical skills. A four-component structure of managerial culture (cognitive, axiological, technological, and personal-creative components) is proposed. A level model has been developed that reveals the variable content of each component, depending on the position: teacher (classroom teacher), head of a methodological association, deputy director, and school director. The theoretical findings provide a methodological basis for developing differentiated programs of continuous professional development of the personnel reserve, taking into account both the general patterns of the formation of managerial culture and the specific tasks of each management level in the context of the implementation of national priorities in Russian education and traditional spiritual and moral values.

Key words: personnel reserve, teachers, managerial culture.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0012)

Введение. Динамичные трансформации, охватившие современную систему образования, предъявляют принципиально новые требования к личности и компетенциям руководителя. В условиях реализации национальных приоритетов развития России, укрепления суверенитета образовательного пространства и возвращения к традиционным духовно-нравственным ценностям, управление образовательной организацией перестает быть чисто технической, административной функцией. Оно перерастает в сложный социокультурный процесс, успех которого напрямую зависит от уровня сформированности управленческой культуры руководящего состава и кадрового резерва.

Проблема подготовки будущих управленцев сегодня выходит за рамки простого накопления знаний в области менеджмента. Современной школе необходим лидер-визионер, способный сочетать в своей деятельности технологическую эффективность с глубоким пониманием аксиологических основ педагогики. Однако на практике наблюдается определенный дефицит системных подходов к развитию управленческой культуры участников кадрового резерва на разных уровнях иерархии – от педагога до директора. Это обуславливает необходимость концептуального осмысления и практической разработки моделей непрерывного профессионального развития будущих руководителей разного положения в управленческой иерархии школы.

Цель работы заключается в теоретическом обосновании и практической разработке комплексной программы развития управленческой культуры кадрового резерва, учитывающей специфику должностных позиций (педагог, руководитель МО, заместитель директора, директор).

Методологическую основу исследования составил комплекс взаимодополняющих методов: системно-структурный анализ философской, педагогической и управленческой литературы по теме исследования; терминологический анализ и синтез при определении понятийно-категориального аппарата; контент-анализ нормативно-правовых актов в сфере образования; моделирование процесса развития управленческой культуры.

Изложение основного материала статьи. Сложная внутренняя архитектоника феномена «управленческая культура» обусловлена его междисциплинарным генезисом. Полноценное раскрытие данного понятия, на наш взгляд, требует синтеза фундаментальных идей социологии и культурологии (М. Вебер [4], А. Крёбер [7]) с прикладным вектором педагогического менеджмента (Ю.К. Бабанский [1], В.А. Сластенин [10, 11] Т.И. Шамова [16]). В рамках данного параграфа предпринимается попытка соотнести универсальные смыслы категорий «управление» и «культура» с задачами современной образовательной среды. Подобная интеграция позволит не только систематизировать накопленный опыт, но и четко очертить авторское видение исследуемого терминологического поля.

Этимологически термин «культура» (лат. cultura) восходит к практике возделывания почвы, однако философская традиция, заложенная Цицероном, перенесла этот смысл в плоскость «обработки» человеческого духа [6]. В нашей стране понятие «культура» появилось в XVIII-XIX веках и, согласно В.И. Далю, оно трактовалось и как физическое возделывание, и как процесс «образования, умственного и нравственного» [5], что очень важно для нашего исследования. Отметим, что современная категориальная палитра культуры чрезвычайно обширна и, по разным оценкам, насчитывает более 800 дефиниций. Но, несмотря на концептуальное разнообразие, исследователи солидарны в понимании культуры как сложной «системы рукотворных и мыслетворческих ценностей» [6], подчеркивая при этом её доминирующую роль в социализации и развитии личности.

Параллельно с развитием категории «культура» в научной мысли кристаллизовалось и понятие «управление», которое в самом широком смысле трактуется как процесс упорядочивания системы и обеспечения ее устойчивого функционирования. Следует отметить, что генезис понятия «управление» в отечественной традиции имеет глубокую историческую ретроспективу, восходя к древнейшим памятникам письменности – «Поучению Владимира Мономаха», Изборнику 1073 г. и трудам Григория Назианзина, где термин употреблялся в значениях «править» и «управляться».

В Европе основы теоретического осмысления понятия «управление» были заложены еще в эпоху Античности (Платон, Аристотель), когда еще даже не было этого термина. Но его сущность раскрывалась через понятия «demagogia» (руководство народом) [12, С. 146] и «kybernetikos» (искусство кормчего) [3, С. 682]. Последнее послужило основой для названия, предложенной в 1834 году А.М. Ампером, науки управления людьми.

В современных условиях «управление» трансформировалось в универсальную междисциплинарную категорию, описывающую специфику организации сложных систем. В частности, педагогическая наука интерпретирует управление как фундаментальный социальный феномен, выступающий формой координации коллективного человеческого опыта [9]. Именно здесь обнаруживается точка соприкосновения управления с культурой: если культура задает ценностные ориентиры, то управление обеспечивает их практическую реализацию.

Анализ исторической эволюции данной категории показывает, что её содержание претерпело качественную трансформацию: от жесткого набора административных процедур к пониманию управления как диалогичного процесса.

Сегодня он базируется на гибкой координации, делегировании полномочий и актуализации профессиональных компетенций [9]. Особенно рельефно это проявляется в образовательной сфере, где управленческая культура всё чаще интерпретируется через призму педагогических ценностей, инновационных технологий и творчества.

Резюмируя вышеизложенное, предлагаем рассматривать управленческую культуру как интегративную характеристику субъекта управления, отражающую совокупность ценностных ориентаций, профессиональных компетенций и этических норм, которые детерминируют эффективность руководства образовательной системой. В нашем понимании, это не просто технологический набор приемов администрирования, а способ реализации смыслообразующих функций культуры в пространстве управленческого взаимодействия. Таким образом, управленческая культура выступает в роли «социального кода», который гармонизирует нормативные требования организации с гуманистическими ценностями педагогического сообщества.

Очевидно, что перманентные процессы модернизации требуют постоянной коррекции содержательных и структурных компонентов управленческой культуры, подтверждая динамичный и адаптивный характер данного феномена [14]. В этой связи, анализ научной литературы позволил отметить две точки зрения ученых на содержательное наполнение интересующего нас феномена:

1) это системное образование, включающее совокупность ценностей, знаний, умений, отношений и норм поведения, используемых в процессе управления социальными системами и организациями [13]. Полагаем, что в именно в таком контексте управленческая культура часто трактуется как «организационная культура»;

2) профессионально-личностное качество, образованное на основе управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личностных качеств лидерской и творческой направленности. Это мера и способ творческой самореализации личности в управленческой деятельности [15].

Для настоящего исследования большой интерес представляет работа К.К. Оганян, в которой предпринята попытка создания модели «интегральной личности руководителя», состоящей из трёх компонентов: тип личности лидера, стиль управления и тип организационной культуры [8]. В этой модели предложен синтез понятия управленческой культуры и как личностного качества руководителя, и как характеристика системы управления.

Резюмируя вышеизложенное, предлагаем рассматривать управленческую культуру как интегративное личностное образование, определяющее характер руководства образовательной организацией и способы влияния на педагогический коллектив. В основе данного феномена лежит гармоничный синтез традиционных духовно-нравственных ценностей, инновационных знаний в области менеджмента, психологии и социологии, а также принципов бесконфликтного общения, базирующихся на безусловном уважении к личности каждого участника образовательных отношений.

В нашем понимании, управленческая культура – это не просто технологический набор приемов администрирования, а сложная система ценностных ориентаций и этических норм, детерминирующих эффективность деятельности руководителя. Она выступает в роли своего рода «социального кода», который позволяет перевести абстрактные функции культуры в плоскость живого управленческого взаимодействия, обеспечивая баланс между нормативными требованиями организации и гуманистическими идеалами педагогического сообщества.

Для успешного формирования и развития управленческой культуры на каждом уровне управленческой иерархии необходимо определить ее структуру. Наряду с традиционными аксиологическим (ценностным), технологическим (инструментальным) и личностно-творческим компонентами (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев; М.В. Фалей; З.К. Багирова) [11; 15; 2], особую значимость приобретает когнитивный компонент, так как он аккумулирует в себе междисциплинарный массив инновационных знаний, выступая интеллектуальным фильтром, через который руководитель пропускает современные управленческие стратегии. В этой связи предлагаем рассматривать 4-х компонентную структуру управленческой культуры.

Ниже представлена сводная таблица, наглядно показывающая, как каждый компонент управленческой культуры трансформируется в зависимости от уровня ответственности – от учителя до директора (таблица 1).

Таблица 1

Содержательное наполнение управленческой культуры руководителя в соответствии с занимаемой должностью

Уровень Компонент	**Педагог (классный руководитель)**	**Руководитель МО**	**Заместитель директора (Завуч)**	**Директор школы**
Когнитивный (интеллектуально-познавательный)	Знание методики и основ психологии для управления классом	Экспертные знания в области предмета и современных образовательных технологий	Глубокие знания в области дидактики, методики и педагогической психологии. Экспертные знания ФГОС, инновационных образовательных технологий и методов мониторинга успеваемости	Знания в области стратегического менеджмента, юриспруденции и экономики. Понимание механизмов финансирования, маркетинга образовательных услуг и управления рисками
Аксиологический (Ценности)	Культура взаимодействия с учениками, принятие ценности личности ребенка. Ориентация на психологический комфорт, качество и результаты собственной деятельности	Ценность профессионального единства и взаимопомощи коллег, профессионального роста и обмена опытом	Этика профессионального взаимодействия; качество образования; академическая честность; профессиональная поддержка внутри коллектива	Имидж школы; приоритет традиционных духовно-нравственных ценностей как основы создания организационной культуры и воспитательной системы школы
Технологический (Навыки)	Навыки организации урока	Умение планировать и организовать	Владение методами стратегического	Мастерство делегирования,

	и бесконфликтного общения с родителями. Владение методами педагогического анализа, планирования воспитательной работы, организации детского коллектива и контроля его деятельности	работу МО; координировать деятельность учителей; анализировать и обобщать педагогический опыт коллег	планирования и системного анализа; технологиями управления учебным процессом и педагогическим персоналом; методами разработки учебных планов и программ; средствами мониторинга качества знаний	принятие управленческих решений, использование цифровых систем управления школой и технологий медиации. Владение методами системного анализа, управления персоналом и ресурсами школы
Личностно-творческий (Качества)	Творческий подход к подаче материала, авторские методики, лидерские качества, гибкость, инициативность	Инициирование инновационных проектов внутри МО; навыки конструктивного общения, разрешения конфликтов, умения поддерживать и вдохновлять коллег	Аналитический склад ума, системное видение учебного процесса, стрессоустойчивость, организаторские способности	Лидерская харизма, стратегическое мышление, умение брать на себя ответственность, визионерство, рефлексивность

Важно отметить, что наполнение указанных компонентов вариативно и детерминировано местом субъекта в управленческой иерархии школы, поэтому распределение функциональных ролей определяет специфическую направленность управленческой культуры на каждом уровне:

– для педагога акцент смещен в сторону операционного управления классным коллективом, где доминируют психолого-педагогические аспекты взаимодействия и культура организации учебного процесса;

– для руководителя методического объединения управленческая культура трансформируется в плоскость управления группой коллег, фокусируясь на трансляции передового опыта и координации профессионального развития учителей-предметников;

– для заместителя директора компоненты управленческой культуры реализуются преимущественно в «внутреннем контуре» школьного менеджмента, охватывая учебно-методическое сопровождение, технологизацию образовательной среды и дидактический мониторинг;

– для руководителя организации (директора) управленческая культура приобретает характер стратегического лидерства во «внешнем контуре», где приоритетными становятся правовые, экономические и социально-политические аспекты функционирования школы.

Выводы. Таким образом, управленческая культура не может быть сведена исключительно к набору административных процедур или технологических компетенций. Напротив, она представляет собой интегративное личностное образование, синтезирующее ценностные ориентации, этические нормы, междисциплинарные знания и практические навыки, обеспечивающие эффективное руководство педагогической системой. Ключевым результатом стало обоснование четырёхкомпонентной структуры управленческой культуры (когнитивный, аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты), что позволило актуализировать интеллектуально-познавательный ресурс руководителя. Содержательное наполнение каждого компонента вариативно и детерминировано местом субъекта в управленческой иерархии школы. Полученные теоретические выводы создают методологическую основу для практической разработки комплексной программы непрерывного профессионального развития, учитывающей как общие закономерности формирования управленческой культуры, так и специфические задачи, стоящие перед управленцами разного уровня в условиях реализации национальных приоритетов российского образования и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.

2. Багирова, З.К. Управленческая культура руководителя общеобразовательной школы: структура и содержание / З.К. Багирова // МНКО. – 2015. – № 2(51). – С. 40-42

3. Большой толковый словарь русского языка (А-Я) / рук. проекта, глав. ред. С.А. Кузнецов. – Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – Санкт-Петербург: Норинт, 2004. – 1534 с.

4. Вебер, М. Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре / АН СССР, ИНИОН, Всесоюзный межведомственный центр наук о человеке при президиуме. – № 1. – Москва: ИНИОН, 1991. – 101 с.

5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – Москва: РИПОЛ классик, 2006. – Т. 2. – 784 с.

6. Караванов, А.А. Особенности становления и развития понятия «культура» / А.А. Караванов, И.Ю. Устинов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 80-84

7. Крёбер, А.Л. Избранное: Природа культуры / А.Л. Крёбер; пер. с англ. Г.В. Вдовина. – Москва: РОССПЭН, 2004. – 1006 с.

8. Оганян, К.К. Социологический анализ интегральной модели личности руководителя: теория и практика / К.К. Оганян. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 166 с.

9. Серёжникова, Р.К. Управленческая культура будущего педагога: научно-практический анализ / Р.К. Серёжникова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 4. – С. 105-110

10. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для вузов / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – Москва: Академия, 2003. – 192 с.

11. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 365 с.

12. Тартыгашева, Г.В. Демагогия – форма деформации общественно-политической жизни / Г.В. Тартыгашева // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2010. – № 3(46). – С. 144-160

13. Токарев, Р.А. Формирование управленческой культуры руководителя в сфере общего образования / Р.А. Токарев, К.Р. Капиева // Технолого-экономическое образование. – 2020. – № 13. – С. 18-22

14. Тургунов, М. Технология развития профессиональной аксиологической компетентности будущих педагогов-учителей через интегративное обучение педагогической аксиологии и педагогическому мастерству / М. Тургунов // Зарубежная лингвистика и лингводидактика. – 2024. – № 2. – С. 64-72

15. Фалей, М.В. Управленческая культура современного руководителя образовательного учреждения / М.В. Фалей // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskaya-kultura-sovremennogo-rukovoditelya-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya (дата обращения: 21.04.2026)

16. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 – Педагогика и психология, 033400 – Педагогика / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – Москва: Академия, 2005. – 382 с.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Рябова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Барцаева Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

«ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается педагогический подход «Обучение служением» как инструмент профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в системе высшего педагогического образования. Актуальность исследования обусловлена нормативным закреплением данного подхода на федеральном уровне, его научно-теоретической обоснованностью в отечественной и зарубежной педагогической науке, а также спецификой профессиональной деятельности педагогов-психологов инклюзивного образования. Авторская позиция состоит в интеграции подхода «Обучение служением» с дисциплиной «Социально-педагогическое проектирование» на основе концептуальных разработок в области социально-педагогического проектирования. В статье представлена модель организации учебно-проектной деятельности студентов, включающая три периода (подготовительный, реализации и рефлексии). Эмпирическую основу исследования составляет двухлетний опыт реализации «Обучение служением» в Мордовском государственном педагогическом университете им. М.Е. Евсевьева. Результаты апробации свидетельствуют о положительной динамике проектной культуры студентов и комплексном характере достигнутых результатов: образовательных (освоение технологии социально-педагогического проектирования, развитие профессиональных компетенций и гражданской ответственности) и социально-педагогических (социализация детей с ОВЗ, создание методических материалов для педагогов, формирование устойчивого партнёрства между вузом и образовательными организациями). На основании проведенного исследования авторы формулируют вывод о высоком потенциале педагогического подхода «Обучение служением» при подготовке педагогов-психологов, ориентированных на работу в условиях инклюзивного образования. Данный потенциал реализуется через обеспечение единства теоретической подготовки, практико-ориентированной деятельности и личностно-профессионального развития обучающихся, что составляет основу формирования компетентного специалиста, готового к решению профессиональных задач в сфере инклюзивного образования. «Обучение служением» обеспечивает освоение студентами полного жизненного цикла проектной деятельности в реальных социальных условиях, формируя профессиональные компетенции и ответственность за социально-значимые результаты.

Ключевые слова: обучение служением, социально-педагогическое проектирование, профессиональная подготовка, педагоги-психологи, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, внеурочная деятельность, социальный проект, гражданская ответственность.

Annotation. This article examines the service-learning approach as a tool for the professional training of future educational psychologists in higher pedagogical education. The relevance of this study stems from the regulatory consolidation of this approach at the federal level, its scientific and theoretical validity in domestic and international pedagogical science, and the specific nature of the professional work of educational psychologists in inclusive education. The author's position is to integrate the service-learning approach with the discipline of social and pedagogical design, based on conceptual developments in the field of social and pedagogical design. The article presents a model for organizing students' educational and project-based activities, including three periods (preparatory, implementation, and reflection). The empirical basis of the study is two years of experience implementing the service-learning approach at the M.E. Evseviev Mordovia State Pedagogical University. The results of the pilot study demonstrate positive dynamics in students' project-based learning and the comprehensive nature of the achieved results: educational (mastery of social and pedagogical design techniques, development of professional competencies and civic responsibility) and social and pedagogical (socialization of children with disabilities, creation of teaching materials for teachers, and the formation of a sustainable partnership between the university and educational organizations). Based on the study, the authors conclude that the "service-learning" pedagogical approach has the high potential for training educational psychologists focused on working in inclusive education settings. This potential is realized through ensuring the unity of theoretical training, practice-oriented activities, and the personal and professional development of students, which forms the basis for the development of competent specialists prepared to solve professional problems in the field of inclusive education. «Service-learning» ensures that students master the full life cycle of project-based learning in real social settings, developing professional competencies and responsibility for socially significant results.

Key words: ministry training, socio-pedagogical design, professional training, educational psychologists, inclusive education, children with disabilities, extracurricular activities, social project, civic responsibility.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме « Ресурсное обеспечение инклюзивного образования»

Введение. Современное высшее образование (ВО), в период трансформации, актуализирует подготовку

педагогических кадров, ориентированных не только на реализацию своих непосредственных функций, но и занимающих активную гражданскую позицию через участие в решении социально значимых задач. С этой целью в 2024 году Министерством образования и науки РФ совместно с Ассоциацией волонтерских центров и Национальным исследовательским университетом «Высшей школы экономики» массово внедрен в практику ВО подход «Обучение служением».

Теоретические основания данного подхода восходят к традициям благотворительности и добровольчества. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать: к началу XXI века социальное служение оформилось как самостоятельный социальный институт, основанный на гуманных ценностях и принципах добровольческой деятельности [4]. В 1995 г. зарубежные исследователи доказали, что включение «Обучения служением» в практику высшей школы усиливает социальную ответственность университетов, а интеграция служения в учебный процесс положительно влияет на академические достижения студентов, их психологическую устойчивость и уровень гражданской ответственности [8].

Значимым фактором, определяющим актуальность обращения к подходу «Обучение служением», выступает запрос, сформулированный российской образовательной политике. По итогам заседания Государственного Совета, состоявшегося в 2022 г., Президентом РФ были даны поручения, направленные на создание условий для эффективной самореализации молодежи, в том числе на развитие инфраструктуры молодежной политики, поддержку добровольчества, обеспечение функционирование системы патриотического воспитания граждан, поддержку детских и молодежных общественных объединений [5]. В 2023-2024 учебном году программа «Обучение служением» прошла успешную апробацию в 135 университетах РФ, а с 1 сентября 2024 г. ее реализация стала обязательной для всех высших учебных заведений страны.

На уровне профессиональной подготовки «Обучение служением» приобретает особую значимость в отношении будущих педагогов-психологов, ориентированных на работу в условиях инклюзивного образования. Специфика профессиональной деятельности таких специалистов предполагает не только глубокое теоретическое освоение знаний, но и развитие эмпатийных способностей, формирование практического опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Именно этот запрос и призван удовлетворить рассматриваемый подход, создавая условия для приобретения студентами реального профессионального опыта в социально значимом контексте. Таким образом, сегодня представляются значимыми нормативный, научно-теоретический и практико-профессиональный аспекты внедрения «Обучения служением» в практику ВО.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии единого понимания категории «Обучение служением». В зависимости от исследовательской позиции трактуется как обучающий метод, педагогическая технология, образовательная модель или инструмент воспитательной работы [4; 7]. Например, в исследовании Решетниковой О.В. и Тетерского С.В. рассматривается как методика интеграции обучения и воспитания в единое методическое пространство, что осуществляется через добровольчество, предполагающее активную субъектную позицию всех участников, взаимосвязь учебной и реальной жизненной практики, а также трансформацию роли педагога – от транслятора знаний к наставнику, сопровождающему деятельность студентов [4]. С нашей точки зрения, «Обучение служением» – это педагогическая стратегия, воплощаемая в различных форматах обучения (дисциплина, практика и другие) и способствующая достижению учащимися заявленных образовательных целей. В процессе ее применения студенты в рамках основной образовательной программы занимаются решением задач, имеющих общественно полезное значение; это позволяет глубже освоить содержание программы и осознать социальное значение будущей профессии; решить социально-значимую задачу и внести свой вклад в общее дело.

В нашем исследовании «Обучение служением» реализовано в рамках учебной дисциплины «Социально-педагогическое проектирование» направления подготовки Психолого-педагогическое образование профиля «Психология и педагогика инклюзивного образования», разработанных на кафедре специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева. Интерес представляли концептуальные разработки в области социально-педагогического проектирования, интегрированные с данным подходом, что представляет авторскую позицию настоящего исследования.

Теоретическими основаниями исследования послужили научные труды следующих ученых: Д.А. Новикова, который рассматривает «проект» как ограниченное во времени целенаправленное изменение системы с установленными требованиями к результату, что задает структурную рамку организации студенческих проектов [3]; А.С. Прутченкова, который конкретизирует понятие «социальный проект» как программу реальных действий, направленных на разрешение актуальной общественной проблемы, что подчёркивает его практико-преобразующий характер [6]; В.А. Лукова, который определяет «социальное проектирование» как целенаправленную деятельность по конструированию взаимосвязанных действий, ориентированных на достижение социально значимой цели в заданных пространственных, временных и ресурсных параметрах; это позволяет осмыслить деятельность студентов в логике осознанного целеполагания с ориентацией на достижение результата, соответствующего социально-значимым задачам [2]; И.А. Колесниковой, которая раскрыла сущность «проектной деятельности» через последовательную реализацию таких этапов как предпроектный, реализационный, рефлексивный и послепроектный, что послужило алгоритмом для проектирования учебно-проектной деятельности студентов [1]. Именно данная логика – от выявления социальной проблемы к её проектному решению силами студентов – была положена в основу изучения студентами указанной дисциплины.

В исследовании использовалась совокупность теоретических приёмов, позволяющих проработать и проанализировать научные источники по изучаемому вопросу. Благодаря этому удалось выяснить текущий уровень разработанности темы, а также обобщить практический педагогический опыт внедрения «Обучения служением» в систему ВО.

Наш университет приступил к реализации педагогического подхода «Обучение служением» с 1 сентября 2024 года. Для координации соответствующей деятельности открыт Проектный центр, обеспечивающий методическое и организационное сопровождение студенческих инициатив. Представим двухлетний опыт Н.В. Рябовой, доктора педагогических наук, заведующего кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, которая в рамках реализации «Обучения служением» активно взаимодействует с третьекурсниками в ходе изучения учебного предмета «Социально-педагогическое проектирование». Учебная программа по дисциплине состоит из двух логически связанных между собой частей: «Теоретические основы проектирования» и «Практико-ориентированные основы социально-педагогического проектирования». Ключевым элементом совместной работы преподавателя и студентов выступает социально-педагогическое проектирование – процесс прогнозирования и конструирования студентами проектов, ориентированных на преобразование социальной среды и решение общественно значимых проблем путем применения педагогического инструментария. Конечным продуктом данного процесса выступает социально-педагогический проект (структурно оформленный комплекс взаимосвязанных действий, характеризующийся чёткими целями, определёнными сроками, ресурсным обеспечением и специфической организацией); его назначение состоит в инновационном развитии образовательной системы и повышении качества её социально-педагогической составляющей.

Учебно-проектная деятельность студентов реализуется в ходе лекций, практических занятий, а воплощение проектных

идей осуществляете в ходе практик в образовательных организациях. Алгоритм реализации данной деятельности дифференцируется на три периода, каждый из которых включает в себя несколько этапов, а именно:

– во-первых, подготовительный период:

Первый этап предполагает работу с теоретическим содержанием учебной дисциплины. В рамках этого этапа студенты осваивают ключевые термины (включая понятия «проект», «проектирование» в педагогике и социальной педагогике, а также «проектная деятельность»). Изучаются уровни педагогического проектирования (концептуальный, содержательный, технологический, процессуальный) и последовательность проектирования (от концептуальной фазы через моделирование, конструирование и технологическую подготовку к рефлексивной фазе). Отдельное внимание уделяется этапам проектной деятельности: предпроектному (стартовому), реализации проекта, рефлексивному и послепроектному. Также рассматриваются сущность социально-педагогического проектирования, предъявляемые к социальным проектам требования и принципы, на которых строится подход «Обучение служением».

Второй этап – разработка проекта: формирование проектной идеи. Данный этап включает в себя: определение основных параметров сложившейся проблемной ситуации; поиск и выбор проектной идеи, пользующейся спросом; сбор проектной команды с последующим анализом компетенций как всего коллектива, так и отдельных его членов; а также формулирование самой идеи проекта и представление о том, каким должен быть итоговый продукт (результат) его реализации. (анализ социальной ситуации и выявление проблемы; определение базовых параметров проблемной ситуации; определение востребованной проектной идеи; создание проектной команды, анализ компетенций команды и каждого её члена; формулировка проектной идеи и образа результата реализации проекта).

Третий этап посвящён выстраиванию отношений с социальными организациями. Он включает в себя организацию переговорного процесса, оформление договорённостей в виде соглашения о сотрудничестве, определение того, в каком формате партнёрская организация будет включена в деятельность, и взаимодействие с платформой ДОБРО.РФ по запросу образовательной организации – организации социального-партнера с целью формирования социально-значимого заказа.

Четвёртый этап посвящён непосредственной разработке проекта. В его рамках организуется и проводится предпроектный (подготовительный или стартовый) этап проектной деятельности. Это подразумевает: планирование проектных задач по направлениям диагностики, проблематизации, целеполагания, концептуализации и форматирования (по И.А. Колесниковой); формирование структуры управления проектом; составление паспорта проекта с описанием всех значимых параметров, а также предварительную социализацию проекта – его представление, коллективное обсуждение и последующее уточнение.

– во-вторых, подготовительный период:

Пятый этап реализуется совместно со студентами на базе образовательной организации. Его содержание включает: доработку и конкретизацию проекта – каждый участник уточняет собственные цели, функции, задачи и рабочий план; развитие у студентов включённости в деятельность, укрепление мотивации и формирование готовности отвечать за результаты проекта; а также поэтапное выполнение всех запланированных проектных действий, в том числе разработку содержательной и технологической составляющих предстоящих мероприятий.

Шестой этап предполагает непосредственное выполнение проектных работ на площадке образовательной организации. В рамках этого этапа проводятся запланированные мероприятия, при необходимости корректируется ход проекта и действия его участников с учётом обратной связи, налаживается взаимодействие с участниками образовательных отношений. Студенты применяют полученные теоретические знания и накопленный опыт на практике. Проектный продукт создаётся и оценивается силами команды (внутренняя оценка), после чего следует презентация конечных результатов и их внешняя экспертиза (оценка независимыми сторонами). Завершается этап фиксацией достижений и распространением успешных практик.

– в-третьих, период рефлексии:

На седьмом этапе происходит подведение итогов работы. Участники осмысливают и оценивают результаты проекта с двух точек зрения: чему удалось научиться и какой общественно полезный эффект (служение) был достигнут. Отдельно обсуждаются образовательные и социально значимые результаты у детей с ОВЗ, анализируются профессиональные и личностные приращения студентов, а также подготовленные методические материалы для педагогов образовательной организации. Завершается этап перспективным планированием и обобщением приобретённого опыта.

На восьмом этапе педагог проводит комплексную оценку результатов проектной деятельности студентов. В поле его внимания попадают: эффективность работы как всей проектной группы, так и отдельных её членов; качество взаимодействия с социальным партнёром; полученный опыт реализации проекта в контексте ключевых идей «Обучения служением»; наконец, рефлексия собственных педагогических действий.

В качестве примера покажем опыт работы. В 2025–2026 учебном году студенты спроектировали интегративный проект «Комфортная и безопасная среда для особого ребёнка: шаг в осознанное будущее». Он был реализован на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» и включал четыре микропроекта – «Вредные привычки: шаги в здоровое будущее», «ПрофСтарт», «Правила дорожного движения – путь к безопасной жизни» и «ЭкоПоколение». Студенты предварительно разработали и защитили модели проектов, создали авторские дидактические материалы – настольные игры, интерактивные книги, буклеты-памятки, программу внеурочной деятельности.

Реализация проектов позволяет выделить следующие результаты: 1) образовательные результаты (освоение технологии проектирования на практике; развитие профессиональных компетенций педагога-психолога инклюзивного образования; формирование способности проектировать и реализовывать программы внеурочной деятельности; развитие навыков командной работы, лидерства, рефлексии и гражданской ответственности); 2) социально-педагогические результаты (обеспечение социализации детей с ОВЗ через систему внеурочных занятий; создание методических копилок для педагогов школы; формирование устойчивого партнёрства между вузом и школой; расширение у детей знаний о доброте, дружбе, взаимопонимании, новогодних традициях и здоровом образе жизни). Совокупность двухлетнего опыта подтверждает, что «Обучение служением» обеспечивает освоение студентами полного жизненного цикла проектной деятельности в реальных условиях образовательной организации, формируя профессиональные компетенции и ответственность за решение социально-значимых задач.

Выводы. Представленный опыт реализации «Обучения служением» позволяет осмыслить его потенциал в системе ВО и соотнести полученные результаты с существующими теоретическими позициями и практическими ориентирами. Прежде всего, апробация подтвердила продуктивность авторского решения – интеграции «Обучения служением» с указанной дисциплиной. Данное решение позволило выстроить целостную логику учебно-проектной деятельности студентов: от теоретического освоения основ проектирования – через разработку и защиту проектных моделей – к их реализации в реальных условиях образовательных организаций-партнёров. Существенным результатом апробации стала фиксируемая положительная динамика проектной культуры студентов. По мере накопления проектного опыта возрастает не только уровень профессиональной компетентности студентов, но и степень их личной ответственности за социально-значимый

результат, что принципиально отличает «Обучение служением» от традиционных форм практической подготовки. Не менее значимым представляется двойственный характер результатов реализованных проектов: с одной стороны, студенты освоили технологию социально-педагогического проектирования, сформировали практические умения взаимодействия с детьми с ОВЗ, развили навыки командной работы, лидерства и рефлексии; с другой стороны, реализованные проекты принесли реальную социальную пользу.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что «Обучение служением» представляет собой эффективный инструмент профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, обеспечивающий единство образовательных и социально-значимых результатов. Перспективы дальнейшего развития подхода связаны с расширением круга социальных партнёров, усложнением проектных задач, а также разработкой диагностического инструментария для оценки динамики профессионального становления студентов в условиях реальной практики.

Литература:

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – Москва: Академия, 2005. – 288 с.

2. Луков, В.А. Социальное проектирование: учебное пособие / В.А. Луков. – Москва: Флинта, 2007. – 240 с.

3. Новиков, Д.А. Управление проектами: организационные механизмы / Д.А. Новиков. – Москва: ПМСОФТ, 2007. – 140 с.

4. Обучение служением: методическое пособие / под ред. О.В. Решетникова, С.В. Тетерского. – Москва: АВЦ, 2020. – 216 с.

5. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета 22 декабря 2022 года. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421 (дата обращения: 17.04.2026)

6. Прутченков, А.С. Социальное проектирование в воспитательной работе школы / А.С. Прутченков // Воспитание школьников. – 2001. – № 9. – С. 21-27

7. Суржиков, М.А. Курс «Обучение служением» как инновационная российская образовательная методика / М.А. Суржиков, А.М. Усенко, С.И. Самыгин // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – Т. 16. – № 2. – С. 275-283

8. Bringle, R.G. A Service-Learning Curriculum for Faculty / R.G. Bringle, J.A. Hatcher // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1995. – Vol. 2. – P. 112-122

Педагогика

УДК 378.14

кандидат юридических наук Савочкина Дарья Олеговна
Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности внедрения инновационных игровых технологий в систему современного юридического образования. Особое внимание уделено дидактическому потенциалу активных методов обучения, которые позволяют преодолеть традиционный разрыв между теоретической подготовкой обучающихся и их будущей практической деятельностью. Систематизированы и описаны основные формы игрового обучения, включая деловые, ролевые, имитационные и операционные игры, каждая из которых нацелена на прикладную подготовку будущего сотрудника полиции. Проанализированы ключевые педагогические условия, обеспечивающие эффективность игрового взаимодействия, среди которых выделены содержательная близость к служебным ситуациям, проблемный характер заданий и высокий уровень самостоятельности обучающихся. Подчеркивается, что применение игровых технологий не только значительно повышает мотивацию обучающихся, но и способствует развитию их критического мышления, коммуникативных навыков и умения принимать правомерные решения в условиях неопределенности. Представлены эмпирические результаты внедрения игровых методов в учебный процесс, практические рекомендации для преподавателей и перспективные направления развития. Сделан вывод о том, что систематическое и методически грамотное включение игровых технологий в образовательный процесс является необходимым условием формирования профессиональной идентичности и готовности будущих сотрудников полиции к эффективному выполнению своих функциональных обязанностей.

Ключевые слова: юридическое образование, игровые технологии, активные методы обучения, профессиональная подготовка, деловая игра, профессиональные компетенции, педагогические условия, имитационное моделирование, проблемное обучение, профессиональная идентичность, инновационные образовательные технологии, правовая практика, мотивация обучающихся.

Annotation. This article examines the challenges and prospects of integrating innovative game-based technologies into modern legal education. Particular attention is paid to the didactic potential of active teaching methods, which allow for bridging the traditional gap between students' theoretical preparation and their future professional activities. The paper systematizes the main forms of game-based learning, including business, role-playing, simulation, and operational games, all of which possess a high degree of professional orientation. The authors analyze the key pedagogical conditions ensuring the effectiveness of game-based interaction, highlighting the importance of alignment with real service situations, the problem-oriented nature of tasks, and a high level of learner autonomy. The article emphasizes that the application of game-based technologies not only significantly increases the motivation of cadets and students but also fosters the development of their critical thinking, communication skills, and the ability to make lawful decisions under conditions of uncertainty. Empirical results of implementing game-based methods in the educational process, practical recommendations for instructors, and future directions are presented. It is concluded that the systematic and methodologically sound integration of game-based methods into the educational process is a necessary condition for forming professional identity and preparing future lawyers for the effective execution of their functional duties.

Key words: legal education, game-based technologies, active teaching methods, professional training, business game, professional competencies, pedagogical conditions, simulation modeling, problem-based learning, professional identity, innovative educational technologies, legal practice, student motivation.

Введение. В современных условиях развития высшего профессионального образования вопрос подготовки квалифицированных кадров для правоохранительной системы приобретает особую остроту и актуальность. Быстрые темпы

научно-технического прогресса и трансформация социально-экономических отношений требуют от системы подготовки будущих правоохранителей принципиально новых подходов, способных обеспечить высокий уровень профессиональной компетенции выпускников. Традиционная модель образования, основанная преимущественно на трансляции фактологических знаний, в настоящее время испытывает серьезные трудности в решении задач практической подготовки специалистов такого профиля. В этой связи существует необходимость поиска инновационных методов, способных интегрировать фундаментальную теоретическую базу к условиям реальной профессиональной деятельности.

В настоящее время наблюдается тенденция к преобразованию учебного пространства, что предполагает переход от пассивной передачи знаний к интерактивным моделям обучения, и особенное значение в данном контексте имеют интерактивные подходы к обучению, причем в центре этого процесса находится модель игровых технологий. Рамки взаимодействия игр в образовательной среде создают благоприятные условия для реализации индивидуального потенциала, поощряя творческий подход, навыки критического анализа информации и компетентность в области коммуникации в рамках группового взаимодействия. Отличительной характеристикой игровых методик является то, что процесс усвоения правовых норм происходит не через механическое заучивание, а через практическое использование этих норм в моделируемых правовых ситуациях и конфликтах. Отдельные исследователи подчёркивают необходимость использования игровых механизмов для формирования устойчивой познавательной мотивации и развития навыков правового анализа [3, С. 437]. В такой образовательной среде обучающиеся получают возможность анализировать правовые последствия принимаемых ими решений, сравнивать альтернативные подходы к разрешению ситуаций и развивать навыки правовой аргументации.

Значимость интеграции игровых методов в образовательный процесс обусловлена необходимостью целенаправленного формирования профессионально значимых личностных характеристик сотрудников правоохранительной системы. Среди таких качеств необходимо выделить психологическую устойчивость при воздействии стрессогенных факторов, развитое чувство личной и профессиональной ответственности, а также способность оперативно принимать обоснованные решения в условиях дефицита информации и временных ограничений. Структурированное использование имитационного моделирования и деловых игр в учебном процессе функционирует как инструмент профессиональной идентификации, способствуя осознанию значимости специальности и формированию позитивного отношения к будущей профессиональной роли.

Включение игровых технологий в систему обучения дисциплинам правоохранительной направленности следует рассматривать не исключительно как инновационный методический прием, а скорее, как принципиально необходимый компонент современной подготовки квалифицированных кадров. Инновационные методы в преподавании правовых дисциплин обеспечивают активное участие студентов в учебном процессе, развивают критическое и аналитическое мышление, а также готовят их к практической юридической деятельности [1, С. 60]. Подобный подход обеспечивает комплексное становление личности государственного служащего, отличительными характеристиками которой выступают не только фундаментальная правовая подготовка, но и сформированная готовность к добросовестному исполнению должностных обязанностей, а также приверженность высоким профессионально-этическим стандартам правоохранительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Современная парадигма высшего образования детерминирует переориентацию образовательного процесса на создание педагогических условий, обеспечивающих трансформацию статуса, обучающегося: из пассивного объекта педагогического воздействия, обучающегося превращается в активный субъект учебной деятельности, обладающего инициативностью и принимающего на себя ответственность за результаты собственного образовательного маршрута. Применительно к юридическим образовательным организациям данная переориентация приобретает особую, критическую значимость, поскольку процесс подготовки квалифицированного правоохранителя не исчерпывается усвоением совокупности теоретических знаний о правовых институтах и нормативных системах — он с необходимостью предполагает развитие способности к адекватному реагированию на многообразные ситуации, требующие оперативной актуализации правовых знаний в реальных условиях профессиональной деятельности. Процесс внедрения интерактивных методологических подходов в образовательную среду функционирует как механизм пере структурирования познавательной деятельности обучающихся. Переход от репродуктивного типа обучения, ориентированного на воспроизведение и фиксацию правовых норм в памяти, к конструктивному типу, предполагающему активное использование полученной информации для решения специфических профессиональных задач, представляет собой качественное изменение в структуре учебной деятельности. Когда обучающиеся оказываются в смоделированных ситуациях, воспроизводящих типичные правовые конфликты и служебные сценарии, происходит своеобразный перенос академического контекста в условия, приближенные к реальной профессиональной практике, что способствует более глубокому осмыслению и закреплению приобретаемых компетенций.

Активные методы обучения характеризуются принудительной активизацией мышления, устойчивой вовлеченностью обучающихся в учебный процесс, самостоятельной выработкой решений, повышением мотивации и постоянным взаимодействием между преподавателем и обучающимися. Тем самым активное обучение создает условия для перехода от пассивного усвоения материала к его осмысленному использованию в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для вуза, предложенную А.М. Смолкиным. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные методы, к которым относятся все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях [1, С. 8].

К неимитационным можно отнести: проблемную лекцию, бинарную лекцию, лекцию с заранее запланированными ошибками, эвристическую беседу, учебную дискуссию, самостоятельную работу с литературой и семинарские формы. Имитационные методы, в свою очередь, включают игровые и неигровые формы, среди которых деловые игры, педагогические ситуации, педагогические задачи, инсценирование деятельности, а также анализ конкретных ситуаций и решение ситуационных задач [2, С. 220]. Для юридического образования наиболее значимы, по нашему мнению, являются именно имитационные формы, поскольку они позволяют моделировать правоприменительные и служебные ситуации, требующие анализа, выбора и аргументации.

Педагогическая игра представляет собой форму организации обучения, при которой учебная цель достигается через специально разработанный сценарий, правила и целенаправленно организованную деятельность обучающихся. В условиях юридического вуза указанные технологии обеспечивают установление устойчивых связей между теорией права и будущей профессиональной практикой, способствуя формированию у обучающихся готовности к аналитической работе с реальными правовыми ситуациями. Игровое обучение реализуется посредством комплекса взаимодополняющих форм, включающего деловые, ролевые, профессионально-имитационные и дидактические игры, а также игры-тренинги. Их интегративная педагогическая задача заключается в активизации учебного процесса, развитии профессионально-творческого мышления и формировании навыков правового поведения в профессиональной среде [4, С. 376]. Системное внедрение данных

технологий способствует формированию профессионального мышления, развитию навыков юридического анализа, аргументации, коммуникации и процессуальной культуры. При этом важным условием является методологическая осознанность преподавателя, корректный подбор инструментов и адаптация методик под конкретную учебную задачу.

В научных работах отмечается, что игровые методики дают обучающимся возможность оценить собственный потенциал как в индивидуальном формате, так и при взаимодействии с другими участниками. Это качество особенно ценно для подготовки будущих полицейских, чья служба требует слаженной работы в коллективе, умения аргументированно отстаивать свою точку зрения и принимать решения в рамках правового поля.

Среди игровых форматов наибольшую результативность показывает деловая игра. В её ходе воссоздаётся предметная и социальная сторона предстоящей профессиональной деятельности, а также моделируются ситуации, типичные для неё. Участники погружаются в профессиональную среду, которая по ключевым характеристикам приближена к реальной, но при этом временные рамки существенно сжаты. Для будущих сотрудников правоохранительных органов такая форма работы представляет особую ценность, поскольку позволяет отрабатывать правотворческие, правоприменительные и организационные сценарии, требующие юридически выверенных и обоснованных решений.

Во время деловой игры студенты учатся контролировать свои эмоции, что является важным качеством для юристов. Исходя из этого, можно сделать вывод, что деловая игра помогает студентам в саморазвитии, стремлении к самосовершенствованию [1, С. 61].

Дидактический потенциал деловой игры реализуется через несколько механизмов одновременно. Во-первых, игровая форма создает искусственную стрессовую ситуацию (в контролируемых условиях), позволяющую апробировать механизмы саморегуляции и принятия решений под давлением временных ограничений. Во-вторых, полиролевая структура игры (судья, прокурор, свидетель, потерпевший, понятые, защитник) обеспечивает понимание различных правовых позиций и развивает эмпатию в профессиональном контексте. В-третьих, обязательный анализ ошибочных решений, осуществляемый в ходе рефлексивного этапа, продуцирует корректирующий учебный эффект, который по своей результативности превосходит традиционные методы опроса и контрольных работ.

Деловые игровые форматы создают условия для экспериментальной апробации обучающимися различных процессуальных, тем самым данный подход детерминирует формирование системного понимания архитектоники правовой системы. Игровая парадигма, кроме того, интенсифицирует мотивационный компонент образовательной деятельности, повышает его аттрактивность. Ролевые игры по праву считаются ведущей формой среди игровых педагогических технологий. Их обучающая ценность состоит в том, что участники добровольно принимают на себя определённые роли со своими нормами и правилами поведения, воспроизводя тем самым реальные социально-правовые взаимодействия. Для подготовки юристов это особенно важно: примеряя позиции должностных лиц, участников процесса, представителей обвинения или защиты, студенты учатся разбираться в психологии и мотивах действующих в правовом поле лиц.

Не менее полезны кейс-игры с видеоматериалом, когда правовые задачи решаются на основе записей реальных происшествий либо их профессионально поставленной инсценировки. Такой формат задействует зрительную и двигательную память, что крайне ценно для сотрудников органов внутренних дел, постоянно сталкивающихся с высокими информационными нагрузками. Видеоматериалы могут включать фрагменты фабул правонарушений, взятые как из официальных источников МВД Медиа, так и специально подготовленные для обучения.

Межкафедральные учения: мультидисциплинарные сценарии, объединяющие вопросы уголовного права, криминалистики, административного права и этики служебного поведения в едином сценарии. Пример: разбирательство жалобы граждан на действия сотрудника ОВД, где параллельно анализируются нарушения уголовно-процессуального права, административные нарушения и вопросы оперативно-розыскной деятельности. Такие комплексные игры готовят студентов к пониманию того, что реальная служебная деятельность требует одновременного учета множества правовых, организационных и этических факторов.

Эффективность игрового обучения зависит от совокупности педагогических условий, без которых игра не сможет выполнять свою образовательную функцию в полном объеме. Игровая ситуация должна быть содержательно связана с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Это обозначает, что сценарии игр должны включать реальные или приближенные к реальности правовые ситуации, требующие анализа норм, фактов и вариантов правомерного поведения. Чем ближе моделируемая ситуация к профессиональной практике, тем выше ее обучающий потенциал и тем более осмысленным становится знание, полученное в ходе игры.

Игровая технология эффективна только тогда, когда обучающийся не наблюдает за процессом, а действует в нем: принимает решения, анализирует последствия, обсуждает их с другими участниками. В таком формате формируются самостоятельность, ответственность и способность к коллективному взаимодействию. Для будущих правоохранителей это имеет особую ценность, поскольку профессиональная деятельность в сфере права всегда связана с необходимостью аргументировать позицию и действовать в условиях нормативной регламентации.

Игровые методы повышают интерес обучающихся к обучению, стимулируют их вовлеченность и развивают критическое мышление. В юридическом образовании мотивация тесно связана с профессиональной значимостью материала: обучающийся должен видеть, как изучаемая тема соотносится с будущей деятельностью. Игровая форма как раз и обеспечивает это соотнесение, превращая учебный процесс в пространство профессионального самоопределения.

Игра должна иметь продуманный сценарий, ясные правила, распределение ролей, четко определенные этапы проведения и обязательное обсуждение результатов. Именно этап рефлексии и анализа позволяет перевести игровую деятельность в плоскость осмысления, выявить ошибки, сопоставить имитацию с реальностью и закрепить учебный результат. Без такого анализа игра теряет педагогическую ценность и превращается в формальную инсценировку.

Роль преподавателя в игровом процессе трудно переоценить. Его задача – не доминировать над участниками, а выстраивать работу, удерживая её в границах учебной задачи, направлять обсуждение и создавать условия для рефлексии. Для вузов системы МВД – это вдвойне значимо: преподаватель здесь формирует не только сумму знаний, но и задаёт образцы профессионального мышления и поведения. Поэтому от качества педагогического сопровождения напрямую зависит, насколько результативной окажется игровая технология.

Успешное применение игровых методов в учебной практике требует опоры на несколько принципов. Важно двигаться от простого к сложному: сначала вводятся базовые игровые формы, за ними следуют микро-ролевые задачи, и лишь затем – полноценное моделирование конкретных правовых деликтов, которое включает постановку целей, основные процессуальные действия и обязательный рефлексивный анализ.

Сведение разработанных игровых сценариев в единую базу данных даёт возможность многократно использовать их, дорабатывать и накапливать методический опыт. Кроме того, видеозапись аналитических этапов игровых занятий позволяет глубже переосмыслить то, как принимались решения, и лучше увидеть типичные профессиональные ошибки.

Включение практикующих специалистов правоохранительной системы в процесс аналитического разбора придает высокую практическую валидность полученным результатам и обеспечивает корректировку игровых сценариев в

соответствии с реальными служебными условиями. Дифференцированное применение различных игровых форм в зависимости от педагогических целей (закрепление знаний, развитие коммуникативной компетентности, комплексная профессионализация) оптимизирует образовательный процесс.

Выводы. Подводя итог необходимо отметить, что интеграция цифровых технологий в пространство игрового обучения открывает новые возможности для повышения качества подготовки. Применение технологий виртуальной реальности позволяет моделировать высокострессовые профессиональные ситуации (допрос, следственные действия), обеспечивая безопасную среду для отработки навыков принятия решений.

Аналитические методики фиксации паттернов принятия решений предоставляют преподавательскому составу инструментарий для выявления индивидуализированных особенностей мыслительных стилей и последующей адаптации образовательного процесса в соответствии с актуальными потребностями контингента обучающихся.

Функциональное назначение игровых технологий заключается в реализации роли интерфейсного механизма между теоретическим знанием и практической деятельностью. Данные методические подходы обеспечивают трансфер академических компетенций в условия реальной служебной практики, нивелируя тем самым фундаментальную проблему традиционных дидактических моделей – разрыв между теоретической подготовкой и требованиями профессиональной среды. Результативность игровых форм зависит не от их структурной сложности, а от качества рефлексивного анализа и фасилитационных компетенций преподавателя, способного превратить учебный опыт в осмысленное профессиональное знание.

Игровое обучение развивает специфические навыки, недостижимые традиционными методами: аналитическая деятельность в условиях информационной неполноты, принятие решений в ситуациях риска, адаптивность к различным профессиональным ролям и конструктивное отношение к ошибкам как источнику обучения. Внедрение требует структурной перестройки: разработку программ профессионального развития преподавательского состава, создание материально-технической инфраструктуры и пересмотр критериев оценивания.

Синтез игровых методик с цифровыми технологиями (VR-симуляция, геймификация, сетевые форматы, аналитика данных) позволит достичь качественно новых уровней профессиональной подготовки, реализуя персонализированные образовательные траектории для каждого обучающегося.

Инновационные направления развития, включающие виртуальную реальность, геймификацию и сетевые формы обучения, открывают новые перспективы для повышения качества юридического образования и подготовки кадров, способных действовать в условиях цифровизации государственного аппарата и общества в целом.

Литература:

1. Бочарова, А.О. Разработка мероприятий для повышения мотивации студентов юридической специальности к изучению дисциплины «Уголовное право» / А.О. Бочарова, В.В. Мирончуковская // Вопросы государства и права. – 2025. – № 3(10). – С. 59-64

2. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в исследовательском университете: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Белехов [и др.]; под ред. Е.В. Леоновой. – Москва: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», 2011. – 231 с.

3. Слухай, А.В. Возможности использования игровых методов в преподавании юридических дисциплин / А.В. Слухай // Аллея науки. – 2019. – Т. 1. – № 10(37). – С. 436-439

4. Федотова, М.Ю. Проблемы мотивации учебной деятельности студентов / М.Ю. Федотова // Организационно-методические аспекты повышения качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования: сборник статей V Всероссийской научно-методической конференции (Пенза, 26-27 октября 2023 года). – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 375-379

Педагогика

УДК 378.811

кандидат педагогических наук Самойлова Татьяна Анатольевна
Санкт-Петербургский университет Министерства Внутренних Дел России (г. Санкт-Петербург)

ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки педагогического инструментария для развития умений креативной деятельности как актуальной задачи профессионального образования. Развивающий потенциал иностранного языка как учебной дисциплины предлагается использовать для обучения нестандартному подходу к решению проблем. Автором предпринята попытка раскрыть и развить такие компоненты содержания образования как опыт творческой и опыт ценностно-смысловой деятельности. Рассмотрены методологические принципы гуманитарно-антропологического и герменевтического подходов, использованные при разработке содержания учебного пособия «Английский язык». Уточнены основные положения общедидактических методов, применяемых для решения поставленных задач. Заданная концептуальная основа с позиции направленности на развитие креативности средствами иностранного языка обусловила отбор речевых упражнений для развития навыков и умений креативности. Особое внимание уделено реализации принципа наглядности, отражающего современные тенденции работы с информацией. Дано подробное описание примеров заданий/речевых упражнений, призванных создавать условия для свободной дискуссии, порождения развернутых высказываний, развития умений аргументации. Показаны варианты заданий с использованием методов гипотез, квеста, ассоциативной визуализации, нацеленные на стимулирование продуктивной интеллектуальной деятельности, активизации воображения. В статье представлены варианты креативного образовательного продукта, создаваемого обучающимися в результате изучения содержания учебного пособия.

Ключевые слова: профессиональное образование, иноязычная подготовка, развитие креативности, задания для развития креативности, креативный образовательный продукт.

Annotation. The article justifies the need to develop pedagogical practical instruments skills of creative activity as a relevant task of professional education. The developing potential of a foreign language as an academic discipline is proposed to be used for teaching a non-standart approach to problem-solving. The author made an attempt to reveal and develop such components of the educational content as the experience of creativity value-related activities. The methodological principles of humanitarian-anthropological and hermeneutic approaches used in the content development of the textbook «English language» are considered. The basic provisions of general didactic methods used to solve tasks are clarified. This conceptual framework for the creativity development by means of foreign language defined the selection of speech exercises necessary to develop skills and abilities of

creativity. Special attention to the implementation of the visibility principle, reflecting modern trends in work with information, is paid. Examples of speech exercises for the development of creative skills, which are intended to create conditions for free discussion, generation of expanded statements, activation of imagination, creative thinking, development of argumentation skills, are presented. Variants of tasks with used methods of hypothesis, quest, associative visualization aimed at stimulating productive intellectual activity, activation of imagination are shown. The article presents options of creative educational product created by learners as a result of studying the textbook content.

Key words: professional education, foreign language training, development of creativity, tasks for creativity development, creative educational product.

Введение. Осуществляемый в настоящее время в России переход от «материальной» экономики к «интеллектуальной» предопределяет изменения принципов и методов работы с содержанием профессионального образования. Федеральный образовательный стандарт высшего образования, выражающий стратегический запрос государства на результаты образования, дает установку на необходимость расширения спектра формируемых компетенций, в том числе и развития креативности, у специалиста любого профиля, включая сотрудников правоохранительных органов. «Наиболее ценным в педагогике считаются такие виды мышления, как: логическое, творческое и критическое, отражающие высший уровень интеллектуальных способностей человека» [5]. Именно их развитие является одной из важнейших задач педагогики.

Проблеме развития творческих способностей, креативности посвящены многочисленные труды отечественных ученых (Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, М.И. Махмутов, В.В. Мороз, Я.А. Пономарев, Е.Е. Туник, А.В. Хуторской) и зарубежных исследователей (Е. Торренс, Дж.К. Кауфман, Р.Дж. Штернберг, М. Ранко, Т. Вард, М. Чиксентмихайи). Такие аспекты как новизна решения стандартных задач и практическая полезность творческого продукта, способность к продуктивной активности, преобразовательной деятельности, основанная на потребности в самореализации, открытии нового знания и преодолении устоявшихся штампов, выделяются учеными как ключевые черты креативности. В их основе лежит синтез логического мышления и воображения, благодаря которому можно выйти за пределы привычных методов и форм деятельности, используемых человеком.

Для нашего исследования имеют значение работы Р.П. Мильруда [6], обосновывающие «полипредметный» развивающий потенциал иностранного языка как учебной дисциплины. Внедрение в профессионально ориентированную иноязычную подготовку методов развития креативности основано на ее признании одним из компонентов коммуникативной компетенции, развитие которой, традиционно полагаемой ключевой целью изучения иностранных языков, подвергается пересмотру специалистами в области преподавании иностранных языков в неязыковых вузах (Н.В. Баграмова, М.Р. Ванягина, Н.Д. Гальскова, Е.П. Желтова, Е.В. Сизова). О.Ф. Остроумова [8] рассматривает креативное обучение как средство формирования коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранных языков.

Изложение основного материала статьи. Современная концепция профессиональной подготовки гармонично развитых специалистов в ведомственных вузах, а также потребности в практико-ориентированном обучении предполагает обновление методологических средств развития универсальных компетенций при разработке содержания образовательных программ учебных дисциплин, в том числе и иностранных языков. Поставленная таким образом задача требует от педагогической теории разработки способов, форм, технологий для формирования и развития креативности, с последующей реализацией в образовательной практике. При разработке учебного пособия «Иностранный язык» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (правоохранительная деятельность) профиля «деятельность подразделений по вопросам миграции» [10] для развития креативности использованы гуманитарно-антропологический и герменевтический подходы. Гуманитарно-антропологический подход служит основанием для применения гуманитарных технологий в образовании [3] для становления собственной субъектности, самореализации, осмысленности вторичных действий как результата рефлексии. Использование герменевтического методологического подхода предполагает насыщение предметного содержания иноязычной подготовки разнообразными Текстами культуры («тексты» живописи, кинематографа, религии, науки, вербальный текст, образ, символ) с целью расширения кругозора, формирования ассоциативного изобилия, новизны образов, способности видеть необычное даже в привычных объектах, развития познавательных способностей, интеллекта, творческого потенциала и духовных сил человека с целью воздействия механизмов интерпретации культурных текстов на профессиональное мышление и сознание будущего сотрудника, для проектирования условий, побуждающих обучающихся к поиску и креативному созданию личностно значимых авторских текстов. Реализуются данные подходы посредством методологических принципов:

– *индирективности* (путем разработки заданий, изначально предполагающих отсутствие единого решения или наличие выбора для развития гибкости мышления, навыков диалогического обсуждения);

– *природосообразности* (моделирование изобилия вариантов заданий с учетом различий в личностных характеристиках и конкретных образовательных потребностях обучающихся);

– *субъект-ориентированности* (проектирование заданий для формирования и развития навыка поиска личностных смыслов в изучаемом учебном материале);

– *контекстности* (интеграция в предметное содержание комплекса современных знаний об опыте поколений и цивилизаций, раскрытие социальной значимости, уникальности идей, событий, для философского осмысления и саморефлексии профессиональных ценностей);

– *культуросообразности* (делает возможным согласовывать содержание образования с «образом» культуры, становящемся основой усвоения обучающимися логических и содержательных аспектов дискуссии, диалога, демонстрировать объективность в процессе беседы);

– *опоры на жизненный мир обучающегося (*поддержание внутренней мотивации на поиск и практическое применение полученных знаний; расширение проблемного поля обучения за счет рефлексии собственного жизненного опыта, повышение уровня социализации);

– *диалогичности* (субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающегося как равноправных участников образовательного процесса, основанное на уважении к мнениям каждой из сторон).

При решении задачи содержания учебного пособия применялись следующие *общедидактические методы* (по классификации И.Я. Лернера [4]):

– *информационно-рецептивный* (фокусирующийся, в основном, на глубокое усвоение и укоренение знаний как компонента результата образования; применяемый с учетом современных средств коммуникации и передачи информации);

– *исследовательский* (ориентирует на выявление проблемы, поиск ее решения, что обусловливает не просто познание, а превращение его в живое знание и глубокое понимание через опыт практического применения способов познавательной и творческой деятельности). Данный метод реализуется, в том числе, с помощью методики гипотезирования (выдвижения гипотез) [1, С. 129], нацеленной на поиск решения посредством предположительного дополнения недостаточной информации и используемый для стимулирования продуктивной интеллектуальной деятельности, развития воображения,

умения аргументации;

– эвристический (от греч. эвристика – «отыскиваю», «нахожу», «открою») [11, С. 25] (нацелен не только и не столько на усвоение знания, сколько на переработку различных информационных потоков и на этой основе способствует наращиванию опыта творческой деятельности через генерирование неординарных, возможно даже экзотических идей). Применение данного метода позволяет мотивировать обучающегося на креативную деятельность, порождающую не только новое знание, зачастую воспринимаемое как эксцентричное, но и создание образовательного продукта (текста, иконического образа и т.п.), ибо лучший способ чему-то научиться – сделать самому. Претворяется данный метод в вышеуказанном учебном пособии «Английский язык», в том числе, посредством методики визуализации [1, С. 38], реализующей дидактический принцип наглядности в обучении для достижения учебных целей: стимулирование поступательного движения учебного познания через пробуждения интереса к новым знаниям; наращивание объема запоминаемой информации; систематизация усвоенных знаний, на основе которых происходит ознакомление с новыми понятиями, устанавливаются закономерности, развиваются аналитические навыки; для визуального изображения и подкрепления рассматриваемых теоретических положений, понятийного аппарата, терминологии; стимулирования творческих процессов.

Заданная концептуальная основа (методологические подходы, их принципы и общедидактические методы) с позиции направленности на развитие креативности средствами профессионально ориентированной дисциплины «Иностранный язык» обусловила отбор речевых упражнений для развития навыков и умений креативности, которые призваны создавать условия для свободной дискуссии, порождения развернутых высказываний, активизации воображения, креативного мышления, что позволяет одновременно решать несколько задач, например, по развитию умения говорения и умений креативности. «Опыт творческой деятельности – это опыт, создающийся, накапливающийся, развивающийся у человека в ходе решения творческих задач. Для формирования такого опыта целесообразно включение в содержание образования специальных учебных ситуаций, познавательных творческих проблем, разрешая которые ученик приобретет указанный опыт» [7, С. 94].

Примеры заданий, нацеленных на развитие оригинальности и беглости как критериев креативности, ассоциативного мышления:

– What are your associations with the term «migration»? Give your ideas. (Каковы Ваши ассоциации в связи с термином «Миграция»?).

What notions can be denoted by these visuals? Share your ideas, associations. (Какие понятия могут быть обозначены данными изображениями? Поделитесь своими идеями, ассоциациями);

Create a visual sequence on the proposed notions in any genre, including modern art (Создайте ассоциативный ряд по предложенным словам и терминам в любом жанре, включая современное искусство).

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий ведет к изменению форм восприятия нового знания: молодежь гораздо эффективнее воспринимает образы, нежели вербальные средства. Опора на принцип наглядности, апеллирующий к эмоциональной сфере, создает условия для интенсификации работы с информацией, совершенствования умения критического и креативного мышления, умения прогнозировать. Поэтому тексты и задания к ним содержат визуальные образы. Ассоциативность позволяет обнаружить самые неожиданные отношения и свойства изучаемых явлений, характеризующиеся многофакторностью и неоднозначностью. Жизнедеятельность многогранна, и не только человек мигрирует по нашей планете, создавая ее безграничное разнообразие. Применение заданий о мигрантах-представителях фауны способствует формированию навыков самостоятельной работы и стимулирует познавательную деятельность обучающихся по поиску недостающей информации.

Размещение упражнений Vocabulary expansion (ознакомление с новой лексикой) на подложке-иллюстрации, тематически связанной с темой модуля, нацелено на развитие критического, креативного мышления в процессе иноязычной речевой деятельности: «Какие ассоциации, эмоции вызывает данное изображение?», «Чем обусловлен подобный выбор (соответствует ли тематике модуля)?» Если мнение обучающихся не совпадает с версией, изложенной в учебном пособии, важно выявить их точку зрения, какое изображение они предложили бы взамен и почему. В модуле, посвященном развитию паспорта как средства идентификации личности, в качестве подложки взяты изображения страниц паспортов различных государств. Для стимулирования познавательного интереса в качестве вариативного задания предлагается найти в Интернете информацию о том, изображения паспортов каких стран были использованы.

Помимо вышеописанных, в учебном пособии представлены *варианты заданий на создание ситуаций импровизации, в которых трудно заранее предусмотреть ответы участников:* составьте личное мнение относительно значимых цитат; какая из приведенных теорий иммиграции может быть отнесена к России; нарисуйте интеллект-карты; выявите общие и разные черты/аспекты на изображениях; прочитайте интересные факты и выразите свое мнение.

Подобные задания способствуют постоянному расширению кругозора, накоплению полезной информации, развитию умений использовать критическое мышление, позволяют отрабатывать умение не зацикливаться на одной из сторон объекта («преодоление замыкания»), а подбирать именно то решение, которое кажется наиболее подходящим, развивают позитивное эмоционально-ценностное отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности.

Изучение истории развития дизайна паспорта подытоживается созданием собственного креативного образовательного продукта:

– «Choose a century» and create a passport-form for yourself as if you were a traveler» («Выберите век» и создайте паспорт путешественника для себя);

– составьте диалог между путешественником и таможенным служащим;

– Do you know examples of unusual design of passport? Try to create your personal design of passport (Знаете ли Вы примеры необычного дизайна паспорта? Попробуйте создать свой личный дизайн паспорта);

– «Passport of the future (Паспорт будущего, как представляете?)».

Созданные обучающимися разнообразные варианты подобных креативных продуктов – от юмористических (паспорт гражданина Смехоляндии) до документов с QR кодом, содержащим всю персональную информацию, или чипов, вживляемых человеку, – свидетельствуют не только о креативности, но и о рефлексии, осмыслении решения поставленной задачи в контексте будущей профессиональной деятельности. «В творчестве выражается стремление человека гармонизировать мир. Известно, что способности как внутреннее условие творческого развития формируются только под воздействием внешних условий. Реализация преобразующей сущности человека и есть творчество, в котором человек выступает как субъект и одновременно результат своей деятельности» [9, С. 97].

Развитие креативности в работе с текстом – спонтанности, эвристичности речевой деятельности, творческой фантазии, визуального мышления- предполагает действия с языковым материалом, связанные с внесением новых элементов (преобразование, дополнение и т.д.) или смысловую обработку материала (дискутивные, композиционные, продуктивные упражнения) [1]. Примеры заданий:

– Compose a short story covering one of these proverbs (Напишите краткий рассказ, раскрывающий или объясняющий содержание одной из поговорок).

– Write a story under the title «How Peter I travelled around Europe in1697-1698. Describe the reasons and aims for travelling, cities and countries he visited, compose the documents he needed». (Напишите рассказ под названием «Как Петр I путешествовал по Европе». Опишите причины и цели поездки, города и страны, которые он посещал, нарисуйте/создайте документы той эпохи, которые ему были необходимы в поездке).

– Create a story using as many pictures as possible (Напишите рассказ, используя как можно больше иллюстраций из предложенного перечня). Подобные упражнения направлены не только на активизацию и реализацию личностного творческого потенциала, но и на развитие логического мышления. Предлагаемые иконические образы, как правило, сильно различаются и, на первый взгляд, трудносовместимы. Для построения цельного рассказа необходимо придумать сюжет для связки между изображениями.

– What is the text about? Compose the sentences, using as many words as possible (О чем этот текст? Составьте предложения, используя как можно больше слов из «облака»). Обучающимся предлагается воссоздать текст на основе словарного поля или использовать данную репрезентацию текста как подсказку при монологическом высказывании по теме.

Современной целью высшего образования является не только формирование компетенций, но и поддержка самообразования в сфере профессионального выбора. Для активизации познавательного интереса необходимо предоставить возможность не только для креативности, но и для самоорганизации, саморазвития, что достигается избыточностью вариантов упражнений, относимых к разным уровням, типам, ориентирующимся на конкретные образовательные потребности, учитывающим жизненный опыт, уровень языковой подготовки обучающегося, развития потребности в непрерывном образовании. «Чем богаче мотивация выбора деятельности в сфере образования, тем в меньшей степени личность нуждается во внешних стимулах, а акцент переносится на самостимулирование» [2, С. 6].

Выводы. Сложность задач, стоящих перед образовательными организациями высшего образования МВД России, связанных с личностно-профессиональным развитием будущих сотрудников правоохранительных органов, требует актуализации процессуальной стороны обучения учебным дисциплинам, в том числе и иностранным языкам. Предпринятая автором попытка раскрыть и развить такие компоненты содержания образования как опыт творческой и опыт ценностно-смысловой деятельности, (помимо знаний и способов деятельности) в учебном пособии «Английский язык» осуществлена в соответствии с методологическими принципами гуманитарно-антропологического и герменевтического подходов. Предлагаемые варианты заданий, использование методов гипотез, квеста, ассоциативной визуализации нацелены на развитие умения продуцировать не просто большое количество ответов, а разнообразных идей, на освоение новых инструментов и способов получения, переработки и представления информации и результатов креативной деятельности обучающихся и потенциально могут быть использованы в образовательной практике по другим специальностям. Перспективность исследования креативности связана с необходимостью дальнейшего поиска эффективного педагогического инструментария по ее развитию, его практической апробации, анализа и обсуждения научным и педагогическим сообществом.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – URL: http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf/ (дата обращения: 13.02.2026)

2. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – Москва: Педагогика, 1987. – 183 с.

3. Илакавичус, М.Р. Гуманитарно-антропологический подход в современных исследованиях профессионального образования / М.Р. Илакавичус // Образование и право. – 2023. – № 2. – С. 293-298

4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.

5. Махмутов, М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины и следствия / М.И. Махмутов // Георесурсы. – 2001. – № 3(7). – С. 21-25

6. Мильруд, Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов / Р.П. Мильруд. – Москва: Юрайт, 2026. – 406 с.

7. Осмоловская, И.М. Дидактика: учебное пособие. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2021. – 232 с.

8. Остроумова, О.Ф. Креативный подход в обучении иностранным языкам / О.Ф. Остроумова; под общ. ред. И.Э. Ярмакеева, Ф.Х. Тарасовой // Современная лингвистика: от теории к практике: III Казанский международный лингвистический саммит. – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – Т. 3. – С. 356-358

9. Полякова, Т.Ю. Гуманитарная культура личности — основа и цель современного образования / Т.Ю. Полякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2008. – 114 с.

10. Самойлова, Т.А. Английский язык: учебное пособие / Т.А. Самойлова, А.А. Лаврентьева, М.Р. Илакавичус. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2023. – 172 с.

11. Хуторской, А.В. Методология инновационной практики в образовании / А.В. Хуторской. – Москва: Ридеро, 2021. – 162 с.

УДК 376.1
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Семёнов Курман Борисович
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психолого-педагогической реабилитации Семёнова Аминат Сагитовна
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Аннотация. В статье представлен компаративный анализ моделей и педагогических практик инклюзивного образования в России и зарубежных странах. Рассматривается эволюция интегративных тенденций в специальном образовании, формирование национальных моделей инклюзии, а также ключевые подходы к подготовке педагогических кадров. Авторами проведено эмпирическое исследование среди преподавателей вузов в 2025-2026 гг., направленное на выявление уровня готовности и основных проблем реализации инклюзивной практики. В опросе приняли участие 97 педагогов Государственного университета просвещения, что обеспечило репрезентативность выводов. Результаты показали, что 68,3% респондентов положительно относятся к инклюзии, однако лишь 24% чувствуют себя полностью готовыми к работе с обучающимися с инвалидностью. Значительная часть педагогов испытывает трудности, связанные с дефицитом методических материалов (40%) и психологической неготовностью к работе со студентами с тяжелыми множественными нарушениями развития. Выявлена значимая корреляция между возрастом педагогов и их отношением к инклюзии: наиболее скептически настроены преподаватели 56-60 лет. На основе анализа зарубежного опыта и российской практики определены общие тенденции и специфические различия, обусловленные историческими и социокультурными факторами. Особое внимание уделяется проблемам профессиональной подготовки, формированию толерантности у будущих учителей, адаптации образовательной среды и внедрению здоровьесберегающих технологий. Сделан вывод о том, что успешность инклюзивного образования зависит от системной подготовки кадров и преодоления профессиональных дефицитов педагогов. Предложены пути интеграции международного опыта для совершенствования российской модели инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компаративный анализ, специальная педагогика, модели инклюзии, особые образовательные потребности, педагогические практики, профессиональная толерантность.

Annotation. The article presents a comparative analysis of models and pedagogical practices of inclusive education in Russia and foreign countries. The evolution of integrative tendencies in special education, the formation of national inclusion models, as well as key approaches to teacher training and the use of innovative technologies in working with students with special educational needs are examined. The authors conducted an empirical study among university teachers in 2025-2026 aimed at identifying the level of readiness and the main problems in implementing inclusive practice. The survey involved 97 teachers from the State University of Education, ensuring the representativeness of the findings. The results showed that 68.3% of respondents have a positive attitude towards inclusion, but only 24% feel fully prepared to work with students with disabilities. A significant proportion of teachers experience difficulties related to a lack of methodological materials (40%) and psychological unpreparedness to work with students with severe multiple developmental disorders. A significant correlation was found between teachers' age and their attitude towards inclusion, with the most sceptical being teachers aged 56-60. Based on the analysis of foreign experience and Russian practice, common trends and specific differences determined by historical and socio-cultural factors are identified. Special attention is paid to the problems of professional training, the formation of tolerance among future teachers, the adaptation of the educational environment, and the implementation of health-saving technologies. It is concluded that the success of inclusive education implementation largely depends on systematic teacher training and overcoming professional deficits of educators. Ways to integrate international experience to improve the Russian model of inclusive education are proposed.

Key words. inclusive education, comparative analysis, special pedagogy, inclusion models, special educational needs, pedagogical practices, professional tolerance.

Введение. Современный этап развития мирового образовательного пространства характеризуется усилением гуманистических тенденций и трансформацией ценностных установок общества в направлении принятия разнообразия [10]. В этих условиях инклюзивное образование становится не просто данью моде, а объективной необходимостью, обеспечивающей реализацию прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на качественное образование и полноценную социализацию. Однако процесс становления и развития инклюзивных подходов имеет национальную специфику, обусловленную историческими, экономическими, культурными и правовыми факторами. В связи с этим особую актуальность приобретает компаративный анализ моделей и педагогических практик инклюзивного образования в России и за рубежом, позволяющий выявить точки роста и потенциальные риски, перенять эффективные стратегии и адаптировать их к отечественным реалиям [4; 8].

Цель данной статьи – провести сравнительный анализ моделей инклюзивного образования в России и зарубежных странах, выявить их общие черты и различия, а также определить приоритетные направления развития инклюзивной практики на основе эмпирических данных.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области специальной педагогики, сравнительной педагогики и инклюзивного образования. В работе использованы методы системного и компаративного анализа, обобщения педагогического опыта, а также ретроспективный анализ развития интегративных тенденций. Источниками исследования выступили научные публикации по проблемам инклюзивного образования в России, США, Великобритании, Франции и Ираке, а также нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательную деятельность для лиц с ОВЗ [1; 2; 5; 11; 12].

В 2025-2026 гг. нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление актуального состояния готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В анкетировании приняли участие 97 преподавателей Государственного университета просвещения. Анкета включала вопросы, касающиеся отношения к инклюзивной образовательной среде, оценки профессиональных компетенций, выявления основных трудностей и потребностей в

методической поддержке. Обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики и корреляционного анализа.

Развитие инклюзивного образования в зарубежных странах прошло несколько этапов: от сегрегации и изоляции детей с нарушениями развития к интеграции и, наконец, к инклюзии. Особый интерес представляет американская модель, которая, как отмечает Е.Н. Моргачева, оказала значительное влияние на формирование интегративных тенденций в России [8]. В США ключевым документом стал закон «Об образовании всех аномальных» (1975 г.), закрепивший право детей с ОВЗ на обучение в наименее ограничивающей среде. Дальнейшее усиление инклюзии в 90-е годы XX века было связано с деятельностью общественных организаций и пересмотром взглядов на природу умственной отсталости. В Великобритании и Франции также сложились устойчивые системы поддержки лиц с особыми образовательными потребностями, ориентированные на межведомственное взаимодействие и медико-педагогическое сопровождение [1].

Российский путь становления инклюзивного образования отличается динамизмом. Интегративные тенденции начали активно проявляться с середины 1990-х годов. Однако, как показывают результаты проведенного нами опроса, несмотря на законодательное закрепление права на инклюзию, на практическом уровне сохраняется ряд серьезных проблем. Анализ ответов 97 респондентов показал, что большинство преподавателей (68,3%) в целом положительно относятся к созданию инклюзивной образовательной среды. В то же время, была выявлена значимая корреляция ($r=0.42$, $p<0.01$) между возрастом педагогов и их отношением к инклюзии: наиболее скептически настроенными оказались преподаватели в возрасте 56-60 лет, что, вероятно, связано с высокой инерционностью профессионального мышления и приверженностью традиционной «формационной» модели обучения. Наибольшее количество затруднений при ответе на вопросы анкеты продемонстрировали молодые преподаватели (25-30 лет), что свидетельствует о недостаточном уровне их инклюзивной компетентности и потребности в дополнительной методической поддержке.

Сравнительный анализ педагогических практик в России и за рубежом показывает как сходство решаемых задач, так и различие в подходах к их решению. В качестве приоритетных направлений выступают: ранняя помощь, междисциплинарное взаимодействие, использование вспомогательных технологий и индивидуализация образовательных маршрутов.

Важнейшим условием успешной инклюзии является профессиональная подготовка педагогов. В зарубежных странах (США, Великобритания, Германия) сформирована многоуровневая система подготовки тьюторов, ресурсных учителей и специалистов сопровождения. Акцент делается на формировании у будущих учителей инклюзивной компетентности и толерантности [1; 2; 10]. Как показывает исследование А.В. Демчук, в российской системе высшего образования также происходит осознание необходимости формирования профессиональной толерантности как личностно-профессионального качества [3].

Однако результаты нашего опроса выявили значительный дефицит практических навыков. Только 24% опрошенных педагогов заявили о своей полной психологической и профессиональной готовности к работе со студентами с инвалидностью. Более половины респондентов (54,8%) выразили опасение, что высокая учебная нагрузка может ухудшить физическое и психическое здоровье «особенных» студентов. Примечательно, что педагоги считают перспективным совместное обучение в одной группе лишь для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата или зрения; обучение студентов с интеллектуальными, слуховыми или ментальными нарушениями, по их мнению, должно осуществляться в специализированных группах. Это указывает на сохранение устойчивых стигматизирующих стереотипов и смещение фокуса с образовательных потребностей личности на нозологический принцип.

Интересным представляется опыт использования искусственного интеллекта (ИИ) в инклюзивном образовании. А.Ю. Сувирова и соавторы отмечают, что как в России, так и за рубежом наблюдается переход от использования монофункциональных ИИ-сервисов к комплексным системам [13]. Зарубежные практики в большей степени акцентируют этические аспекты использования ИИ, тогда как российские разработки фокусируются на улучшении функциональности и удобства сервисов. Применительно к инклюзивному обучению искусственный интеллект способен стать действенным средством адаптации образовательного маршрута под индивидуальные возможности учащегося. Тем не менее, как установлено в ходе анкетирования, 40% респондентов из числа преподавателей назвали отсутствие полноценных цифровых учебных материалов, приспособленных для лиц с ОВЗ, основным барьером на пути внедрения подобных решений.

Отдельного рассмотрения заслуживает организация инклюзивного образования применительно к детям с комплексными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС). Изучение практик в ряде российских регионов (Республика Татарстан, Красноярский край, Ростовская и Томская области) свидетельствует, что максимальной результативностью отличается модель, основанная на взаимодействии различных ведомств [12]. Зарубежные государства, в особенности Франция и Соединенное Королевство, уделяют пристальное внимание медико-педагогическим аспектам сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья, а также мерам по профилактике их социальной изоляции [1]. В отечественной образовательной практике активно используются здоровьесберегающие технологии, среди которых методы сенсорной интеграции и нейропсихологические подходы [9]. Вместе с тем результаты опроса демонстрируют, что лишь 31,5% педагогов высоко оценивают собственное владение данными технологиями, а 97,6% участников подтвердили востребованность обучающих мероприятий (семинаров, мастер-классов) в этой области.

Выводы. Выполненное компаративное исследование, а также данные, полученные в ходе эмпирического изучения вопроса, дают основания для следующих обобщений.

Процессы становления инклюзивного образования в России и за рубежом демонстрируют как ряд универсальных закономерностей (усиление гуманистической направленности, юридическое закрепление права на образование для всех категорий лиц, смена сегрегационной парадигмы интеграционной), так и глубокие отличия, обусловленные социокультурными и историческими факторами. Западные образовательные системы (США, Великобритания, Франция) прошли более продолжительный путь эволюционного развития, что позволило им создать разветвленную инфраструктуру и наладить устойчивое межсекторальное взаимодействие. Российская же модель, напротив, развивается более ускоренными темпами, опираясь при этом на богатые традиции отечественной специальной педагогики.

При том, что 68,3% респондентов в целом положительно характеризуют идеи инклюзивного образования, фиксируется устойчивый разрыв между декларируемыми нормативными установками и фактической подготовленностью педагогических кадров. Наиболее сложной данная ситуация оказывается при организации работы с учащимися, имеющими сенсорные и ментальные расстройства: большинство опрошенных высказались в пользу обучения таких студентов в отдельных (специализированных) группах. Данный факт указывает на сохранение в профессиональной среде нозологического принципа мышления и устойчивых стереотипов, стигматизирующих лиц с ОВЗ.

Установлена статистически значимая взаимосвязь между возрастом преподавателей и их отношением к инклюзивной практике. Наиболее критическую позицию занимают педагоги в возрасте 56-60 лет, что объясняется высоким уровнем инерционности их профессионального сознания. В то же время начинающие преподаватели (25-30 лет) демонстрируют острую потребность в методическом сопровождении, что связано с недостаточной сформированностью у них инклюзивных

компетенций. Полученные результаты обусловливают необходимость выстраивания дифференцированных программ повышения квалификации для различных возрастных категорий педагогов.

Эффективность инклюзивных моделей напрямую зависит от системной профессиональной подготовки, формирования инклюзивной компетентности и толерантности. Только 24% опрошенных чувствуют себя полностью готовыми к работе со студентами с инвалидностью, а 97,6% подтвердили необходимость обучающих семинаров по здоровьесберегающим технологиям, что указывает на острый дефицит практико-ориентированных программ повышения квалификации.

Перспективными направлениями для развития российской модели инклюзии являются: совершенствование системы повышения квалификации с акцентом на практико-ориентированные модули и преодоление возрастных барьеров; внедрение доказательных методов коррекции и межведомственного взаимодействия (с учетом опыта Франции и Великобритании); разработка и адаптация качественного цифрового образовательного контента, включая технологии искусственного интеллекта, с одновременным решением проблемы дефицита адаптированных материалов, на которую указали 40% педагогов.

Литература:

1. Беляева, А.В. Медико-педагогические аспекты воспитания и социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья: ведущие тенденции Франции и Соединенного Королевства / А.В. Беляева // Образование личности. – 2017. – № 2. – С. 96-103

2. Богданова, Т.Г. Психологические особенности лиц с нарушениями слуха. Современные зарубежные исследования / Т.Г. Богданова. – Москва: Спутник+, 2021. – 135 с.

3. Демчук, А.В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Демчук. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 141 с.

4. Екжанова, Е.А. Компаративный подход к рассмотрению расстройств аутистического спектра в России и Ираке / Е.А. Екжанова, А.С.Х. Хамзах // Специальное образование. – 2022. – № 2(66). – С. 209-232

5. Инклюзивное образование в вузе: проблемы и перспективы развития / А.Л. Кузеванова, А.Ю. Чернов, В.А. Зоркова, А.О. Ивашкина // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 6. – С. 52-61. – DOI: 10.20339/AM.06-22.052

6. Козырева, О.А. Инклюзивное образование: опыт, проблемы и перспективы / О.А. Козырева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. – 148 с.

7. Кокнова, Т.А. Педагогические стратегии формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков в контексте современного образовательного пространства / Т.А. Кокнова, Л.И. Харченко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2(44). – С. 582-592

8. Моргачева, Е.Н. Особенности развития интегративных тенденций в российском специальном образовании / Е.Н. Моргачева // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – С. 4-13

9. Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов II Всероссийской конференции. – Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2022. – 145 с.

10. Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы / Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т.Б. Гребенюк [и др.]; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. – 211 с.

11. Проблемы истории, теории и методологии специальной педагогики (к юбилею Н.М. Назаровой) / О.В. Бачина, Т.Г. Богданова, Е.Н. Моргачева, Н.Ш. Тюрина // Специальное образование. – 2020. – № 3(59). – С. 178-194. – DOI: 10.26170/sp20-03-13

12. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт / И.А. Нигматуллина, Э.А. Садретдинова, А.Р. Долотказина [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 296-316. – DOI: 10.26907/esd.17.3.21

13. Сувирова, А.Ю. Искусственный интеллект в школьном и вузовском преподавании: российский и зарубежный опыт / А.Ю. Сувирова, Д.П. Ананин, Н.Н. Шевелева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 9. – С. 318-330. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11190

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Сивцева Александра Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ВЫЗОВЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу актуальных проблем преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации и глобализации образования. Выявлено существенное противоречие между традиционными моделями языкового обучения и требованиями современного профессионального рынка труда. Анализ научных исследований показывает: интерактивные технологии, контекстный подход и интегративные методики позволяют результативно преодолевать мотивационные барьеры и формировать функциональную языковую компетентность у студентов неязыковых направлений подготовки. В работе рассматривается роль концептуальных подходов в снятии дихотомии между теоретическими знаниями и практическими умениями. Предлагаются механизмы адаптации педагогической системы к условиям современного информационного общества с учетом специфики магистратуры. Установлено, что успешное внедрение инновационных подходов требует пересмотра роли преподавателя: он должен стать организатором учебного процесса и фасилитатором развития автономии обучающихся.

Ключевые слова: вызовы высшей школы, глобализация образования, интегративный подход, интерактивные технологии, контекстный подход, методология преподавания, мотивация к изучению иностранных языков.

Annotation. The article is devoted to the analysis of current problems of teaching foreign languages in higher education in the context of digitalization and globalization of education. A significant contradiction has been revealed between traditional language learning models and the requirements of the modern professional labor market. The analysis of scientific research shows that interactive technologies, contextual approach and integrative techniques make it possible to effectively overcome motivational barriers and form functional linguistic competence among students of non-linguistic fields of study. The paper examines the role of conceptual approaches in removing the dichotomy between theoretical knowledge and practical skills. The mechanisms of adaptation

of the pedagogical system to the conditions of the modern information society are proposed, taking into account the specifics of the master's degree. It is established that the successful implementation of innovative approaches requires a revision of the role of the teacher: he must become the organizer of the educational process and a facilitator of the development of student autonomy.
Key words: challenges of higher education, globalization of education, integrative approach, interactive technologies, contextual approach, teaching methodology, motivation to learn foreign languages.

Введение. Современное состояние практики преподавания иностранных языков в системе высшего образования находится в состоянии интенсивного переосмысления. Налицо противоречие, которое нельзя не признать: с одной стороны, количество часов на языковую подготовку сокращается, особенно в неязыковых вузах; с другой – требования работодателей к коммуникативной компетенции выпускников нарастают. Этот разрыв между ресурсными ограничениями и возросшими ожиданиями профессиональной среды порождает целый спектр методических затруднений, которые остаются недостаточно разработаны в отечественной дидактике и требуют комплексного переосмысления.

Дело осложняется еще и тем, что цифровизация образования, которая, казалось бы, должна была облегчить и расширить возможности обучения, вместе с тем создала новые вызовы педагогической системе. Как отмечает Н.В. Андреева, взаимодействие с цифровыми технологиями требует от преподавателя иностранного языка переподготовки, переосмысления методического инструментария, перестройки привычных форм взаимодействия с обучающимися [1, С. 112]. Современные студенты привыкли уже к иным формам подачи учебного материала, нежели традиционная фронтальная лекция или аудиторный семинар.

Между тем развитие экономических интеграционных процессов усиливает спрос на специалистов со знанием иностранных языков. Выступает в роли стимула и глобализация, которая, по мнению исследователей, не может рассматриваться только как вызов, но и должна трактоваться как ресурс развития образовательных систем. Как показано в работе И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход в обучении иностранным языкам выступает прямым ответом на процессы культурной и информационной унификации [4, С. 88].

Однако здесь возникает затруднение иного рода. Научная литература по этой проблематике, хотя и обширна, разнородна по своим методологическим установкам. Едва ли можно говорить о сложившемся консенсусе относительно оптимального подхода к преподаванию языков в высшей школе. А.А. Вербицкий, обосновывая контекстный подход, акцентирует необходимость связи обучения с профессиональной деятельностью магистрантов [2, С. 67], тогда как Е.Н. Соловова и К.С. Махмурян предпочитают видеть решение скорее в развитии аутентичных коммуникативных умений через погружение в языковую среду [6, С. 156].

Проблема мотивации, выделенная Н.Д. Гальсковой как методологически значимая, по-прежнему остается в известной степени неразрешённой. Не вполне ясно, как именно архитектура учебного процесса должна быть устроена для того, чтобы вызвать и поддерживать у студентов устойчивый интерес к изучению языков в условиях, когда для большинства из них это не является профильной дисциплиной [3, С. 23].

Наконец, Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова предлагают рассматривать современные подходы именно как совокупность концептуальных решений, которые, хотя и опираются на классические основания методики преподавания языков, переосмысляют их с учетом новых социокультурных и технологических реалий [5, С. 234]. Вот здесь и сосредотачивается ядро исследовательского затруднения: требуется проведение интегрирующего анализа, который, не претендуя на окончательность, позволил бы выявить содержательные связи между различными подходами и предложить типологию основных вызовов, перед которыми стоит педагогическая система.

Исходя из вышеизложенного, в статье предпринимается попытка систематизации основных концептуальных подходов к преподаванию иностранных языков в высшей школе с акцентом на те вызовы, которые обусловливают необходимость их трансформации и развития.

Изложение основного материала статьи. Понимание природы вызовов, с которыми сталкивается современное высшее языковое образование, требует предварительного уточнения того, что именно здесь следует понимать под вызовом. Речь идет не просто об объективных трудностях – таковые существовали всегда, – а скорее об антиномиях, противоречиях между целями, ресурсами и результатами, которые приобрели в последние десятилетия особую остроту. Первый из таких вызовов может быть обозначен как институциональный: сокращение часов на языковую подготовку при одновременном росте требований к компетенциям выпускников. Подобная диспропорция характерна для российской высшей школы начиная с 2000-х годов, когда интеграция в Болонскую систему привела к перераспределению учебных часов в пользу профильных дисциплин.

Второй вызов – технологический. Цифровизация, хотя и открывает новые возможности, одновременно дезориентирует как преподавателей, так и студентов. Увеличение доли дистанционного обучения, использование искусственного интеллекта для генерации текстов, приложений для распознавания речи – все это кардинально меняет лицо языкового класса. Н.В. Андреева и М.А. Краснова в своем исследовании фиксируют парадокс: технологии, которые должны были сделать обучение более персонализированным и эффективным, на практике часто приводят к отчуждению, к потере непосредственного человеческого взаимодействия [1, С. 115-118]. Здесь возникает опасность, что язык будет редуцирован к набору навыков, к технической компетенции, без осмысления социокультурных и ценностных аспектов коммуникации.

Третий вызов состоит в разнородности контингента обучающихся. Студенты специальностей, связанных с техническими науками, экономикой, медициной, приходят на языковые занятия с разной степенью подготовки и мотивации. Порой язык воспринимается ими как бремя, как обязательное, но отвлекающее от основного обучения звено, а не как средство профессионального развития. Н.Д. Гальскова фиксирует, что проблема мотивации в высшей школе имеет специфический характер: в отличие от школьников, студенты уже артикулировали свой выбор профессии, и если язык не встраивается в эту профессиональную траекторию, то демотивация становится глубокой [3, С. 25-27].

Четвертый вызов – социокультурный. Глобализация образования, с одной стороны, унифицирует требования и стандарты, а с другой – актуализирует вопрос о сохранении национальных и региональных особенностей образовательных систем. Как показано в исследовании И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход является попыткой преодолеть эту дихотомию [4, С. 90-92]. Однако его реализация требует переосмысления содержания языкового образования, включения в курс материалов, которые отражали бы не только англоязычную, но и мировую культуру в её многообразии.

Обратимся, однако, к фактам, которые демонстрируют, как современная методика пытается ответить на эти вызовы посредством развития новых концептуальных подходов.

Контекстный подход, разработанный в теории профессионального образования, находит все более широкое применение в преподавании иностранных языков. А.А. Вербицкий и В.Н. Кругликов обосновывают, что процесс усвоения языка должен быть встроен в контекст будущей профессиональной деятельности обучающихся, что языковые навыки должны формироваться не в изоляции, а через решение квазипрофессиональных задач [2, С. 68-72]. Суть этого подхода заключается в том, чтобы создать такие условия обучения, при которых иностранный язык становится инструментом, а не

предметом. Студент-экономист работает с аутентичными финансовыми текстами, анализирует котировки валют, составляет бизнес-планы; студент-инженер читает техническую документацию, изучает спецификации оборудования, участвует в обсуждении инженерных проблем; студент-медик слушает лекции, имитирующие международные конференции, готовит доклады о последних исследованиях. Вот здесь и проявляется действительное решение: язык перестает быть абстрактным, становится значимым в контексте профессии.

Однако возникает уточнение, которое заслуживает внимания. Контекстный подход, будучи весьма действенным для формирования специализированной лексики и технических умений, не в полной мере решает проблему развития общей коммуникативной компетенции, спонтанной речи, способности к межкультурному диалогу. Это верно, но лишь отчасти, ибо при ближайшем рассмотрении выясняется, что в рамках контекстного подхода могут быть предусмотрены и более широкие, личностно ориентированные компоненты обучения. Речь идет о так называемом мягком контексте, когда профессиональный контекст служит стимулом, но не ограничением для развития языковой личности студента. В этом случае наряду с профессионально ориентированными текстами используются материалы художественного, публицистического характера, обсуждаются актуальные социальные проблемы, организуются дискуссии, которые позволяют студентам выражать собственные взгляды и убеждения.

Интегративный подход представляет собой иную методологическую позицию. Как обосновано в работе И.А. Зимней, он предполагает не просто обогащение содержания языкового образования, но системное переосмысление взаимосвязи между различными компонентами: лингвистическим, социокультурным, когнитивным, эмоциональным [4, С. 88-96]. Интеграция происходит на нескольких уровнях. На уровне содержания это означает включение в учебный материал текстов и аудиоматериалов, которые связывают язык с другими дисциплинами: историей, литературой, политологией, естественными науками. На уровне методики интеграция предполагает взаимодействие различных видов речевой деятельности: чтение, письмо, слушание, говорение не изучаются отдельно, но развиваются синхронно в единстве. На уровне организационном интеграция означает сотрудничество между преподавателями языка и преподавателями профильных дисциплин, совместное проектирование курсов, согласование целей и требований.

Именно здесь возникает новая трудность, которую нельзя не упомянуть. Не все преподаватели профильных дисциплин готовы или способны к такому сотрудничеству. Нередко существуют различия в понимании того, как именно язык должен быть интегрирован в содержание предмета. Между тем, как показано в исследованиях М.А. Красновой и Н.В. Андреевой, на кафедрах, где такое сотрудничество удалось наладить, результаты студентов действительно улучшаются по показателям как языковой компетенции, так и профессиональной компетентности [1, С. 118-121].

Интерактивные технологии в преподавании языков – по-прежнему актуальный инструмент. И здесь уместно остановиться подробнее. Речь идет об использовании компьютерных приложений, интернет-платформ, мобильных технологий, виртуальных реальностей. Это не просто вспомогательные средства; они переструктурируют сам процесс обучения. Платформы типа Duolingo, Babbel, или более специализированные LMS позволяют студентам учиться в индивидуальном темпе, с немедленной обратной связью, с адаптацией к уровню подготовки. Такие технологии отчасти решают проблему разнородности контингента: каждый студент может выбрать траекторию, соответствующую его уровню и целям, получая персонализированные рекомендации и материалы.

Но это верно лишь отчасти. Значение технологий в современном образовании трудно переоценить. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются и серьезные ограничения. Технология хороша для тренировки дискретных навыков, для автоматизации некоторых процессов, но она не может полностью заменить человеческое взаимодействие, которое остается, по-видимому, неотъемлемым компонентом языкового развития. Как указывает Н.В. Андреева, проблема заключается не в самих технологиях, а в том, как они используются в педагогической практике [1, С. 116]. Если технология становится целью, а не средством, если подменяет живую коммуникацию механическими упражнениями, результаты могут быть контрпродуктивны.

В условиях современной высшей школы задача преподавателя становится еще более сложной: требуется не просто передать знания, но создать такие условия обучения, которые пробудили бы внутреннюю мотивацию, вызвали бы у студентов переживание смысла в изучаемом предмете. Из этого следует несколько практических выводов. Прежде всего, содержание курса должно быть релевантно для студентов. Это не означает, что язык должен быть сведен исключительно к профессиональной коммуникации. Скорее речь идет о балансировании: включение аутентичных материалов, которые отражают актуальные проблемы, интересующие студентов, помощь им в осознании того, почему знание языка важно не только профессионально, но и для личного развития, для расширения горизонтов мировосприятия.

Во-вторых, необходимо переосмысление роли преподавателя. Он не может оставаться трансмиттером информации, а должен стать организатором учебной деятельности. Когда студент ощущает, что его голос слышен, что его интересы учитываются, что он может участвовать в организации своего обучения, уровень мотивации, как правило, возрастает. Как показано в работе Р.П. Мильруда и И.Р. Максимовой, современные подходы к преподаванию языков все более ориентируются на то, чтобы сделать обучающегося активным субъектом, а не пассивным объектом обучения [5, С. 236-242].

Однако преподаватель, который привык к традиционным методам передачи знаний, не всегда готов к такой переориентации. Переподготовка, переосмысление собственного профессионального опыта – это трудоемкий процесс, требующий времени, ресурсов и, главное, личной мотивации преподавателя. Но именно от готовности преподавательского состава вуза к инновациям зависит успех любых методических трансформаций. Без изменения методического мышления преподавателя никакие новые технологии или подходы не смогут быть реализованы в полной мере.

Специальная проблема возникает в магистратуре, где обучение ориентировано на подготовку научных и научно-педагогических кадров. А.А. Вербицкий и В.Н. Кругликов подчеркивают, что языковая подготовка магистрантов должна быть тесно связана с их научно-исследовательской деятельностью [2, С. 70-74]. Магистрант должен уметь читать научные статьи на иностранном языке, писать аннотации, тезисы, рецензии, участвовать в международных конференциях, устанавливать контакты с зарубежными коллегами. Это, конечно, специальный контекст, но именно в магистратуре интеграция языкового и специального образования может быть реализована наиболее полно. Научно-исследовательская деятельность предоставляет естественный, аутентичный контекст для функционирования языка, когда студент мотивирован необходимостью понимать и производить научные тексты.

Между тем, несмотря на явный потенциал, в практике российской высшей школы такая интеграция реализуется неполно. Нередко языковые курсы в магистратуре остаются оторванными от основной образовательной программы. Это происходит как по объективным причинам (ограниченность часов, недостаток квалифицированных кадров), так и по субъективным (консервативность методических подходов, недостаточное взаимодействие кафедр).

Е.Н. Соловова и К.С. Махмурян предлагают рассматривать проблему комплексно, включая в анализ все уровни образовательной системы: макроуровень (государственная политика в области образования), мезоуровень (институциональная политика вуза) и микроуровень (практика отдельного преподавателя) [6, С. 156-167]. На макроуровне

требуется пересмотр требований ФГОС, которые должны быть более гибкими и позволять вузам конкретизировать языковую подготовку с учетом специфики направлений. На мезоуровне необходимо развитие интегрированных программ, в которых язык связан с профильными дисциплинами, предусмотрены возможности для командной работы преподавателей. На микроуровне преподавателям требуется поддержка в виде методических материалов, возможностей для повышения квалификации, времени на разработку инновационных курсов.

Интересным моментом является то, что все рассмотренные подходы – контекстный, интегративный, ориентированный на технологии – в своей основе руководствуются идеей центрирования на обучающемся. Это верно, но требует уточнения. Студентоцентрированное обучение не означает отсутствие требовательности. Речь идет о том, чтобы сделать целью и средством обучения развитие личности, расширение её возможностей, формирование не просто компетенций, но компетентности – способности применять знания и умения в различных ситуациях. Здесь требуется определенный баланс между структурированностью и гибкостью, между направляющей ролью преподавателя и автономией студента.

Если посмотреть на реальную практику вузов, окажется, что наиболее успешные программы используют не один подход, а синтезируют элементы нескольких. Контекстная направленность сочетается с возможностями технологий, интегративность реализуется через деятельность, ориентированную на студента. Это не означает эклектизма; скорее речь идет об отборе из арсенала методики таких инструментов, которые наиболее действенны для конкретного контингента в конкретных условиях.

Примечательно, что обсуждение вызовов и подходов невозможно оторвать от вопроса об оценивании. Как оценивать языковую компетенцию в условиях, когда она понимается как комплексный, контекстуализированный, развивающийся феномен? Традиционные тесты часто измеряют отдельные навыки и мало говорят о способности студента использовать язык в реальных ситуациях. Альтернативные формы оценивания – портфолио, проектная работа, аутентичные задачи – позволяют получить более полную картину развития студента. Однако они требуют большего времени на проверку и более тонкого суждения преподавателя. Здесь возникает очередное противоречие между справедливостью и объективностью оценивания, с одной стороны, и его практической осуществимостью в условиях высокой нагрузки на преподавателей – с другой.

Становится ясно, что трансформация системы преподавания иностранных языков в высшей школе – это не техническая задача, которую можно решить путем внедрения новых методик или технологий. Это скорее системная проблема, требующая перестройки на всех уровнях: от пересмотра нормативной базы до изменения методического сознания преподавателей, от переоборудования кабинетов до переосмысления критериев оценивания результатов.

Выводы. Проведенный анализ основных вызовов и концептуальных подходов к преподаванию иностранных языков в системе высшего образования позволяет сформулировать ряд опорных положений, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

Прежде всего, следует констатировать, что вызовы, стоящие перед языковым образованием, носят комплексный характер и не могут быть разрешены путем простого совершенствования отдельных методических приемов. Институциональные ограничения (сокращение учебных часов), технологические трансформации (цифровизация образования), социокультурные процессы (глобализация) и внутридисциплинарные проблемы (мотивация, разнородность контингента) образуют взаимосвязанную систему, в которой решение одной задачи зачастую порождает новые затруднения. Попытка ответить исключительно на вызов технологизации, не учитывая мотивационный компонент и социокультурный контекст, может привести к снижению, падению качества коммуникативной подготовки студентов и отчуждению от смысла обучения.

Далее, важно подчеркнуть, что все рассмотренные в статье подходы – контекстный, интегративный, ориентированный на использование интерактивных технологий – обладают внутренней валидностью и демонстрируют действенность при правильной реализации. Контекстный подход эффективно решает проблему связи языкового обучения с профессиональной деятельностью; интегративный подход позволяет преодолеть фрагментарность в восприятии языка; технологические инновации открывают возможности для персонализации обучения. Вместе с тем каждый из перечисленных подходов обладает границами применимости. Полнота методического решения достигается не выбором какого-либо одного подхода, а их взвешенным синтезом с последующей адаптацией к конкретным условиям образовательного учреждения и особенностям контингента обучающихся.

Проблема мотивации, которую Н.Д. Гальскова выделяет как методологически центральную, требует пересмотра не только методического инструментария, но и самого понимания роли преподавателя. Последний должен перестать рассматриваться в качестве транслятора готового знания и трансформироваться в организатора учебной деятельности. Такая трансформация предполагает значительные изменения в подготовке и переподготовке преподавательского состава: освоение новых методик и, одновременно, внутреннее переосмысление собственной педагогической парадигмы.

Магистратура представляет собой особое образовательное пространство, в котором интеграция языкового и специального образования может быть реализована наиболее полно, поскольку научно-исследовательская деятельность предоставляет естественный контекст для функционирования языка. В российской практике данный потенциал используется недостаточно. Развитие методологии языковой подготовки магистрантов (включая проектирование специальных курсов на стыке языка и научной специальности) выступает перспективной областью для дальнейших исследований и практических экспериментов.

Трансформация системы языкового образования в высшей школе сопряжена с необходимостью системных изменений. Данные изменения касаются нормативной базы (требования ФГОС должны стать более гибкими и чувствительными к различиям между направлениями подготовки), организационных структур (установление более тесного взаимодействия между кафедрами языков и профильными кафедрами, создание координационных советов), а также подходов к оцениванию (переход от тестирования отдельных навыков к оценке комплексной компетентности). Открытым остается вопрос о том, какие именно инструменты и институциональные механизмы будут наиболее действенны для реализации этих изменений в различных типах вузов и на различных направлениях подготовки. Вероятно, в дальнейших работах потребуется детальный анализ опыта отдельных образовательных учреждений, которые уже начали реализовывать инновационные подходы, выделение из этого опыта тех принципов и практик, которые могут быть адаптированы к более широкому контексту. Можно предположить, что успешные модели будут отличаться гибкостью и рефлексивностью, способностью к постоянной корректировке в зависимости от результатов и обратной связи.

Литература:

1. Андреева, Н.В. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: вызовы цифровизации / Н.В. Андреева, М.А. Краснова // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. – С. 112-121

2. Вербицкий, А.А. Контекстный подход к преподаванию иностранного языка в магистратуре / А.А. Вербицкий, В.Н. Кругликов // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 67-74

3. Гальскова, Н.Д. К проблеме мотивации изучения иностранного языка в высшей школе: методологический аспект /

Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 23-30
4. Зимняя, И.А. Интегративный подход в обучении иностранным языкам как ответ на вызовы глобализации / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 88-96
5. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные подходы к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Язык и культура. – 2023. – № 55. – С. 234-248
6. Соловова, Е.Н. Вызовы современного иноязычного образования в высшей школе и пути их преодоления / Е.Н. Соловова, К.С. Махмурян // Вестник МГИМО-Университета. – 2024. – № 1. – С. 156-167

Педагогика

УДК 37.018.46:004.8
аспирант 2 курса Соболев Денис Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ КУРСОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИИ-ПОМОЩНИКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается отношение студентов курсов дополнительного профессионального образования к использованию технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе. Особое внимание уделено ИИ-помощнику как встроенному элементу цифровой образовательной среды, направленному на закрепление материала, самопроверку и получение обратной связи. На основе анкетирования 135 студентов курсов ДПО и полуструктурированных интервью с 5 респондентами проанализированы частота и области применения ИИ, отношение к роли ИИ в обучении, готовность использовать ИИ-помощника, воспринимаемая польза, риски и условия эффективной интеграции технологии. Результаты исследования показывают, что студенты в целом открыты к применению ИИ в обучении, однако их отношение зависит от формата внедрения, понятности образовательной роли ИИ, качества ответов и возможности обращения к преподавателю, куратору или ментору. На основе полученных данных сформулированы практические рекомендации к разработке ИИ-помощника для курсов ДПО.
Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-помощник, дополнительное профессиональное образование, цифровая образовательная среда, образовательные технологии.
Annotation. The article examines the attitude of students of additional professional education courses toward the use of artificial intelligence technologies in the educational process. Special attention is paid to the AI assistant as an embedded element of the digital educational environment aimed at consolidating learning material, self-assessment, and receiving feedback. Based on a survey of 135 students of additional professional education courses and semi-structured interviews with 5 respondents, the study analyzes the frequency and areas of AI use, attitudes toward the role of AI in learning, readiness to use an AI assistant, perceived benefits, risks, and conditions for effective integration of the technology. The results show that students are generally open to using AI in learning, but their attitude depends on the format of implementation, the clarity of the educational role of AI, the quality of responses, and the possibility of contacting a teacher, curator, or mentor. Based on the data obtained, practical recommendations for developing an AI assistant for additional professional education courses are formulated.
Key words: artificial intelligence, AI assistant, additional professional education, digital educational environment, educational technologies.

Введение. Эффективность применения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовательном процессе зависит не только от развитости этих технологий. Скорость и полезность интеграции ИИ в образование не могут рассматриваться обособленно от отношения участников образовательного процесса. Активными участниками внедрения ИИ являются не только те, кто отвечает за проектирование курсов, обучение больших языковых моделей, но и те, кто будет пользоваться плодами этой деятельности – студенты.

Отношение студентов к ИИ и практики его использования нельзя рассматривать как однородные: различаются уровень знакомства с технологией, типы решаемых задач, цели и мотивы использования ИИ [6, С. 25]. Например, студенты STEM-специальностей демонстрируют более глубокое понимание и эффективное использование ИИ, нежели студенты не-STEM-специальностей [6, С. 25].

Цели использования ИИ различаются в зависимости от уровня академической успеваемости студентов и могут быть описаны в виде развилки, на которую обращают внимание Е.И. Казакова и Я.И. Кузьминов: использовать ИИ ради высвобождения времени на творческую деятельность или в качестве субститута для решения своих задач [1, С. 24].

Исследование отношения к роли ИИ в образовании предопределяет и роль студента в образовании. По мнению авторов М.М. Конколь и Е.Э. Шишловой, при интеграции технологий ИИ важно сохранить студента как субъекта познания, а не превратить его в пассивного потребителя ответов от языковых моделей [4, С. 38].

Грамотное использование ИИ возможно при развитости цифровых компетенций, что подтверждается исследованиями в сфере образования [5, С. 105; 7, С. 148], а также иных сфер подготовки [8, С. 9]. Однако воспринимать цифровую компетентность только как набор операционных навыков недостаточно.

Согласимся с исследователями М.М. Конколь и Е.Э. Шишловой, что для продуктивного взаимодействия студента с ИИ необходимо сформировать понимание, когда и зачем обращаться к технологии, как сохранять критическое отношение к результатам и в какой мере проверять их достоверность [4, С. 39].

Как отмечает А.В. Каминский В сфере EdTech и дополнительного профессионального образования вопрос отношения студентов к ИИ приобретает особое значение. Обучающиеся приходят на образовательные курсы с прикладной мотивацией: освоить профессию, усилить карьерные позиции, решить рабочую задачу или получить конкретный навык. Удовлетворённость от обучения зависит от практико-ориентированности программ: доли практических занятий не ниже 40 %, участия экспертов-практиков, наличия стажировочного компонента [2, С. 513]. В современных условиях технологии ИИ позволяют повысить практико-ориентированный компонент, будучи интегрированными в роли ИИ-помощников. ИИ-помощники могут выполнять самые разные функции в зависимости от целей.

При этом отношение студентов образовательных курсов к ИИ-помощникам остаётся недостаточно изученным. Большая часть исследований сосредоточена на студентах вузов, генеративном ИИ как внешнем инструменте и общих практиках его использования. Меньше внимания уделено ИИ-помощнику как встроенному элементу цифровой образовательной среды.

В данном исследовании предпринята попытка разработать список рекомендаций по разработке ИИ-помощников для образовательного процесса. Рекомендации разработаны на основе проведённого анализа отношения студентов курсов ДПО к ИИ в образовании.

Чтобы выяснить, как студенты курсов ДПО относятся к использованию ИИ, в том числе внутри образовательного процесса, было проведено анонимное анкетирование с помощью электронных форм сбора ответов. Анкета была поделена на блоки. Каждый из блоков посвящён исследованию конкретного параметра. Всего в анкете создано шесть блоков: пять – для исследования параметров, шестой – для выяснения портрета респондента, чтобы точнее интерпретировать результаты и сформулировать корректные выводы.

Изложение основного материала статьи. С целью уточнения гипотез, возникших в процессе интерпретации результатов анкетирования, был использован метод полуструктурированного интервью, сценарий которого также основывался на ранее сформулированной структуре из пяти исследовательских блоков. Исследование проводилось в период с 17 апреля по 27 мая 2026 года. В первом этапе исследования – анкетировании – приняли участие 135 студентов курсов ДПО. Во втором этапе исследования – полуструктурированном интервью – приняли участие 5 студентов.

При обработке полученных данных использовался количественный и качественный анализ.

В исследовании приняли участие студенты курсов, связанных с освоением нейросетей. Основную часть выборки составили студенты общего курса по нейросетям, без специализации – 92 человека (68%), а также представлены обучающиеся курсов по интеграции ИИ в процессы бизнеса – 28 человек (21%) и использованию ИИ для решения финансовых задач – 15 человек (11%). Выборка отражает отношение к ИИ внутри аудитории, которая уже находится в контексте изучения нейросетей. Среди ответов 135 респондентов преобладает направление «Финансы и бухгалтерия» – 19 человек (14%). Следующее по количеству студентов направление «Образование» – 11 человек (8%).

Ни одно из направлений профессиональной деятельности не доминирует, благодаря чему значимость исследования усиливается. Многообразие выборки позволяет рассмотреть отношение к ИИ шире, чем в рамках конкретной профессиональной группы. Это же позволяет использовать прикладные выводы исследования специалистам, обучающим студентов из разных профессиональных сфер.

Возрастная структура выборки представлена на рисунке 1. Взрослая профессиональная аудитория преобладает – респонденты 36-45 лет, их 44%. Это позволяет рассматривать исследуемую аудиторию как обучающихся, которые проходят курсы ДПО с целью актуализации компетенций, профессионального развития, адаптации к новым инструментам и изменениям в характере труда.

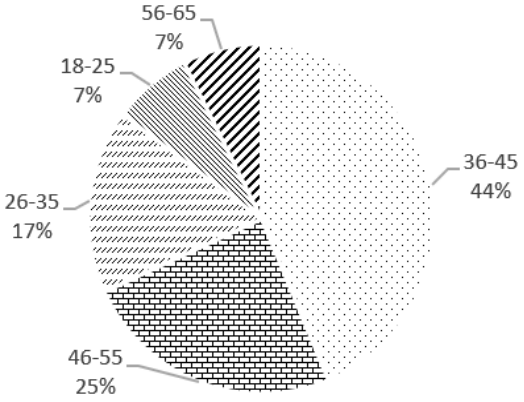


Рисунок 1. Возрастное распределение респондентов

Уровень образования респондентов в основном высокий. 81% указали высшее образование, ещё 7% – неоконченное высшее. В сумме 88% выборки имеют опыт обучения в системе высшего образования. 59% респондентов имеют повторный опыт обучения на курсах ДПО за последние три года. Это отражает, что значительная часть выборки уже знакома с форматом курсов. Исследуемая аудитория будет делиться ответами, которые основываются на собственном опыте обучения.

Изучение отношения студентов к использованию ИИ в образовательном процессе проходило по ряду параметров. Рассмотрим их подробнее.

Параметр 1 – частота и область применения ИИ. Частота применения ИИ. У анализируемой аудитории ИИ уже является регулярно используемым инструментом, а не новым или эпизодическим. Это подтверждается количеством и долей студентов, которые используют ИИ каждый день – 67 человек (50%) и каждую неделю – 30 человек (22%). Данные свидетельствуют о сформированной пользовательской привычке и готовности применять ИИ-продукты для решения различных задач.

Область применения ИИ. Распределение ответов показывает, что респонденты чаще всего используют ИИ, чтобы решить личные задачи – 82 ответа (42%), рабочие – 76 ответов (39%) и реже используют для решения учебных – 35 ответов (18%). Это согласуется с выводами исследований, проведённых Е.М. Колесниковой и И.А. Куденко о том, что использование ИИ в бытовых повседневных условиях студентов может опережать его использование в образовательной среде [3, С. 126].

Анализ ответов о последней задаче, решённой с помощью ИИ, показал преобладание прикладных сценариев применения. Например, респонденты применяют ИИ для подготовки и редактирования текста, анализа рабочих задач, планирования решений, поиска информации, расчётов, создания визуальных материалов и разбора учебных задач.

Для уточнения устойчивых практик использования ИИ респондентам был задан вопрос о задачах, которые они обычно решают с помощью нейросетей. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Задачи, решаемые с помощью ИИ

Что респонденты обычно делают с помощью ИИ	Кол-во	Доля
Написать или отредактировать текст	48	36%
Создать визуальный или креативный материал	33	24%
Найти, проверить или кратко изложить информацию	32	24%
Проанализировать, оформить рабочую задачу	31	23%
Посчитать или проанализировать данные	25	19%
Разобрать учебную задачу	25	19%
Подобрать или спланировать решение	24	18%
Разобраться в здоровье, психологии и режиме	13	10%
Разобраться в правовых, нормативных и налоговых вопросах	8	6%
Перевести или облегчить коммуникацию на другом языке	5	4%
Написать код или разобраться с технической реализацией	4	3%
Использовать для развлечения или общения	2	1%

При переходе от последнего эпизода к описанию повседневных практик было отмечено, что использование ИИ у студентов ДПО шире, чем разовые прикладные задачи. Помимо текстов, поиска и рабочих документов, устойчиво проявляются креативные, учебные, аналитические и технические сценарии. Это подтверждает, что ИИ-помощник в образовательном продукте должен быть не только текстовым консультантом, а многофункциональным учебно-практическим инструментом.

Параметр 2 – отношение к роли ИИ в образовании. 50 респондентов среди 135 отметили (37%), что ИИ был интегрирован в обучение, которое они когда-либо проходили.

Форматы взаимодействия с ИИ. Среди форматов взаимодействия чаще всего назывались чат-бот или ИИ-ассистент – 19 человек (38% от числа имевших такой опыт), реже – цифровой спикер, ИИ-аватар или закадровый ИИ-голос – 9 человек (19%). Полученные результаты означают, что внедрение ИИ-помощника должно сопровождаться понятным объяснением его образовательной роли, сценариев применения и ограничений, так как лишь треть выборки пока хотя бы раз взаимодействовала с ИИ как с элементом образовательного процесса.

Опыт взаимодействия с ИИ. Среди респондентов, имевших опыт взаимодействия с ИИ в обучении, 68% оценивают его положительно или скорее положительно. Это говорит о том, что у респондентов, которые уже сталкивались с ИИ в обучении, преобладает позитивное восприятие. ИИ воспринимается как полезный инструмент, который помогает быстрее получать ответы, понимать сложные темы, искать материалы и экономить время. При этом самая частая оценка – «скорее положительно», а не «положительно». Это важная деталь: отношение к ИИ благожелательное, но с оговорками.

Оценка опыта взаимодействия с ИИ в обучении носит преимущественно положительный, но осторожный характер. 68% респондентов, оценивших такой опыт, выбрали варианты «положительно» или «скорее положительно». Позитивные оценки связаны с эффектом, который респонденты получают от использования ИИ: экономией времени, быстрым поиском информации и доступным объяснением сложных тем. Также ответы показывают, что доверие к ИИ ограничено: респонденты отмечают риск ошибок, необходимость проверки ответов и важность участия человека в проблемных ситуациях.

Роль ИИ в обучении. Большинство респондентов отводят ИИ роль инструмента: 85% считают, что это инструмент автоматизации и ускорения рутинных задач; 68% отвели ИИ роль инструмента для тренировки и проверки понимания. ИИ видят и как помощника для преподавателя или методиста (47%) или как средство адаптации контента под студента (41%). Важно отметить, что респонденты воспринимают ИИ как многофункциональный инструмент, так как каждый респондент выбрал в среднем 2,5 роли для ИИ.

Студенты курсов ДПО не считают, что ИИ должен стать полноценным цифровым преподавателем, такой вариант ответа выбрали лишь 9% респондентов.

Уточняющий вопрос о том, сможет ли ИИ заменить преподавателя, позволяет ещё сильнее прояснить отношение студентов. Результаты ответа на вопрос представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «способен ли ИИ заменить преподавателя?»

Вариант ответа	Кол-во	Доля
Нет, скорее не заменит	58	43%
Нет, точно не заменит	38	28%
Затрудняюсь ответить	22	16%
Да, скорее заменит	14	10%
Да, точно может заменить	3	2%

По ответам на предыдущие вопросы стоит сказать, что аудитория уже достаточно зрело взаимодействует с ИИ и знакома с ним благодаря разным форматам взаимодействия. Несмотря на это, ИИ отводится помогающая, а не замещающая роль. В качестве преподавателя респонденты хотят видеть человека.

Параметр 3 – отношение к ИИ-помощнику. Отношение к взаимодействию с ИИ в образовательном курсе. 91% студентов открыты к взаимодействию с ИИ в обучении: в любом формате будут рады взаимодействию 20% респондентов, но у большинства респондентов (71%) отношение к ИИ будет зависеть от формата, в котором он будет интегрирован в образовательный продукт. Лишь 8% студентов демонстрируют настороженность или отказ.

Проверка уровня усвоения материала. Лишь 32 из 135, 24%, респондентов заявили, что у них был опыт закрепления пройденного материала или проверки того, насколько он усвоен. Среди используемых форматов доминируют практические задания (91%) и тестирование (81%), тогда как индивидуальная обратная связь (6%), групповое обсуждение (9%), повторение через время (13%) и проектные форматы (22%) встречаются значительно реже. 76% респондентов не отметили опыта закрепления материала. При достаточной готовности аудитории и потенциальной эффективности применения ИИ для

закрепления материала, механики регулярной проверки слабо представлены в курсах, которые проходит аудитория. Следовательно, функции самопроверки, системного повторения и разбора ошибок могут стать одним из наиболее значимых сценариев интеграции ИИ-помощника в образовательный продукт.

На следующем этапе респондентам был предложен сценарий взаимодействия с ИИ-помощником в формате «ИИ-агента-стажёра». В этом сценарии студент после прохождения модуля объясняет ИИ ключевые положения темы простым языком. ИИ имитирует поведение новичка: задаёт уточняющие вопросы, просит пояснить непонятные моменты и помогает студенту проверить, насколько ясно он усвоил материал. Такой формат направлен на активное закрепление знаний через объяснение, саморефлексию и получение обратной связи.

Использование ИИ-помощника. 77% респондентов готовы воспользоваться ИИ-помощником для закрепления материала: 15% – точно будут использовать после каждого модуля, 62% – готовы попробовать и продолжить при ощущении пользы. Отрицательно настроены только 11%: варианты ответа «скорее всего, не буду пользоваться» – 9% и «точно не буду пользоваться» – 2%. Большинство респондентов готовы воспользоваться помощником даже при условии, что урок можно пропустить и это не отразится на прогрессе. Интерес связан с ожидаемой пользой, а не с обязанностью прохождения. Полученная польза при первом взаимодействии может быть определяющей для дальнейшего восприятия технологии.

Польза от использования ИИ-помощника представлена в таблице 3. Анализ ответов показывает, что ожидаемая польза ИИ-помощника связана не только с повторением материала. Респонденты видят в нём инструмент активного воспроизведения знаний: студент объясняет тему, структурирует мысль, замечает пробелы и получает повод вернуться к сложным фрагментам.

Таблица 3

Выделенные категории пользы от ИИ-помощника

Тема пользы	Кол-во	Доля
Закрепить, повторить и лучше запомнить материал	56	41%
Проверить понимание и найти пробелы	38	28%
Развить навык объяснения и структурирования мысли	26	19%
Получить вопросы, подсказки и обратную связь	24	18%
Сомнения, отсутствие опыта или неясная польза	19	14%
Тренироваться без стеснения и человеческого фактора	12	9%
Сэкономить время и разгрузить преподавателя	11	8%
Получить опыт взаимодействия с ИИ	4	3%

Существенным выводом по итогам интервью является выделение ценности ИИ как «безопасного собеседника»: с ним можно ошибаться, задавать простые вопросы и пробовать формулировки без страха получить негативно окрашенную оценку со стороны человека. Также заметен запрос на обратную связь: респонденты ожидают, что помощник будет задавать уточняющие вопросы, подсвечивать упущенные моменты и помогать понять, что именно требует повторения. Таким образом, польза ИИ-помощника воспринимается шире, чем простая проверка знаний: он может поддерживать закрепление, саморефлексию, развитие навыка объяснения и более осознанное освоение материала.

Минусы, риски и нежелательные последствия от использования ИИ-помощника представлены в таблице 4.

Значительная доля респондентов (39%) либо не видят, либо затрудняются оценить риски. Без личного опыта взаимодействия с ИИ в таком формате, респондентам сложно описать возможные негативные последствия, что было отмечено и по итогам проведённых интервью. Поэтому отсутствие упомянутых рисков не стоит интерпретировать как полное доверие к предлагаемому решению.

Таблица 4

Риски и минусы от использования ИИ-помощника

Тема риска / минуса	Кол-во	Доля
Не видят рисков или явных минусов	31	23%
Ошибки, галлюцинации и недостоверные ответы ИИ	24	18%
Затрудняются оценить риски	22	16%
Неверное понимание студента и некорректная оценка знаний	21	16%
Некачественная реализация или слабая настройка помощника	20	15%
Дополнительная нагрузка, потеря времени и раздражение	16	12%
Недостаток человеческого контакта и живой оценки	13	10%
Поверхностность, шаблонность и отсутствие глубины	9	7%
Ложное чувство знания, видимость экспертности	7	5%
Прочие редкие риски	7	5%
Снижение самостоятельности и зависимость от ИИ	6	4%

Параметр 4 – развиваемые навыки при помощи технологий ИИ. В таблице 5 представлены результаты ответа на вопрос о надпрофессиональных компетенциях, которые можно развивать при помощи технологий ИИ.

Респонденты видят наибольший потенциал ИИ в развитии индивидуальных когнитивных и организационных навыков: креативности, самоорганизации, обучаемости и критического мышления. Навыки, связанные с живым социальным взаимодействием – командная работа, лидерство, эмоциональный интеллект – воспринимаются как менее очевидная зона развития с помощью ИИ.

Респонденты видят в ИИ высокий потенциал для развития твёрдых профессиональных навыков. Наиболее очевидными зонами развития являются цифровая грамотность, работа с текстами, аналитика данных, управление проектами, финансовое моделирование, программирование и решение профессиональных задач. Это подтверждает восприятие ИИ как прикладного инструмента профессионального обучения, а не только как средства поиска информации или генерации контента.

Таблица 5

Развиваемые надпрофессиональные компетенции

Надпрофессиональные компетенции	Кол-во	Доля
Креативность	77	57%
Самоорганизация	68	50%
Обучаемость	66	49%
Критическое мышление	65	48%
Коммуникация	51	38%
Сотрудничество и командная работа	31	23%
Лидерство	31	23%
Эмоциональный интеллект	25	19%
Скорее никакие	18	13%

В среднем респондент выбрал 3,3 надпрофессиональных компетенции и 5,3 профессиональных компетенции в каждом из вопросов. Это отражает, что студенты курсов ДПО больше верят в развитие прикладных и профессиональных компетенций. Устойчивость позиции по профессиональным навыкам подтверждается и наиболее популярными вариантами, которые набрали 78% и 74% против 57% и 50% у надпрофессиональных компетенций.

Далее респонденты ответили на вопрос о профессиональных компетенциях, которые можно развивать при помощи технологий ИИ. Ответы представлены в таблице 6.

Таблица 6

Развиваемые профессиональные компетенции

Профессиональные компетенции	Кол-во	Доля
Цифровая грамотность	105	78%
Работа с текстами	100	74%
Аналитическое мышление и работа с данными	81	60%
Управление проектами	78	58%
Финансовый анализ, моделирование и бюджетирование	75	56%
Программирование и автоматизация процессов	74	55%
Проектирование и решение профессиональных задач	72	53%
Маркетинговая и бизнес-аналитика	70	52%
Инженерное и техническое моделирование	58	43%
Затрудняюсь ответить	4	3%
Скорее никакие	3	2%

В завершающем блоке респондентам был задан вопрос о том, что необходимо сделать для эффективного применения ИИ в образовании. В ответах выделены четыре группы условий: обучение грамотному использованию ИИ; повышение качества самих ИИ-систем; подготовка преподавателей и методистов к работе с ИИ-инструментами; определение нормативных и организационных границ применения ИИ в образовательном процессе.

Ключевой риск внедрения ИИ респонденты связывают с ослаблением самостоятельного мышления обучающихся. В ответах повторяются опасения зависимости от ИИ, копирования готовых ответов, снижения критичности и отказа от самостоятельного поиска информации. Второй значимый риск связан с сокращением живого человеческого участия: респонденты подчёркивают важность эмоционального контакта, профессионального опыта преподавателя и возможности дискуссии. Третий риск касается недостоверности информации: ошибок, галлюцинаций, искажения фактов и внешней убедительности некорректных ответов.

Для того, что бы работа с ИИ была более эффективной, специалистам из сферы образования – преподавателям, методистам, педагогическим дизайнерам – внедряющим ИИ-помощников, рекомендуется:

1. Объяснить студентам пользу от ИИ-помощника перед его использованием. Использовать для этого знакомые аудитории образы. Респонденты осознают пользу повторения, объяснения материала простым языком и проверки собственного понимания.

2. Позиционировать ИИ не как дополнительную нагрузку, а как короткую, бонусную и эффективную активность в рамках обучения. После диалога с помощником студент должен получить понятный результат за короткий срок, понять: что он усвоил хорошо, где есть пробелы, что стоит повторить и как улучшить объяснение.

3. Определить первостепенную логику проверки. ИИ-помощник может выступать в роли новичка, который поможет студенту определить собственное незнание, или в роли проверяющего, который оценит уровень усвоения материала. При втором сценарии необходимо заранее объяснить логику оценки, чтобы это было прозрачно для студента.

4. Предусмотреть, как отличить слабое понимание от слабого объяснения материала. Студент мог понять материал, но плохо его объяснить, поэтому ИИ-помощник должен помогать формулировать и собирать мысль.

5. Спроектировать диалог с ИИ так, чтобы он был органичным и живым. Важно избежать нудного и однотипного диалога, искусственных вопросов и формата, который быстро начнёт раздражать. Однако не следует пытаться заменить ИИ-помощником общение с человеком. Стоит позиционировать его именно как ИИ-компаньона.

6. Снизить уровень галлюцинаций, ложных знаний и ложноположительного ощущения у студента. Для этого ИИ-помощник должен работать в границах образовательного модуля или программы, использовать калибрующие вопросы, примеры, антипримеры и применение темы в контексте кейса студента.

7. Предусмотреть переход к человеку при сложном вопросе, проблеме или иной необходимости. ИИ-помощник может закрывать типовые вопросы, помогать с повторением и самопроверкой, но студент должен понимать, как получить помощь преподавателя, куратора или ментора.

Выводы. Проведённое исследование показало, что студенты курсов ДПО в целом готовы взаимодействовать с решениями на базе ИИ в образовательном процессе, однако эта готовность не является безусловной. Отношение обучающихся зависит от комплекса факторов, таких как формат интеграции технологии, понятность её образовательной

роли, качество ответов, ожидаемая польза и др. У аудитории, проходящей обучение на онлайн-курсах по нейросетям, ИИ уже является регулярно используемым инструментом решения как рабочих, так и личных задач. При этом для учёбы ИИ используют реже, что указывает на необходимость более осознанного педагогического проектирования ИИ-инструментов внутри образовательных продуктов. Поскольку сами студенты не до конца разобрались в возможностях и рисках использования технологии в учебных сценариях.

Полученные данные показывают, что респонденты используют ИИ в задачах разного типа: работы с текстом, поиска информации, анализа данных, планирования решений, создания визуальных материалов и др. Это подтверждает, что функции ИИ-помощника в образовательном продукте должны определяться не универсальным сценарием, а задачами конкретной программы и потребностями учебной группы. В одних курсах приоритетной может быть быстрая самопроверка и повторение материала, в других – сопровождение практических заданий, разбор ошибок, работа с кейсами или применение знаний к профессиональному контексту студента.

Результаты исследования подтверждают, что ИИ-помощник должен поддерживать самостоятельное мышление студента, а не подменять его учебное усилие готовыми ответами, быть «субститутом». Перспективным сценарием является формат, в котором студент объясняет материал, формулирует собственное понимание, получает уточняющие вопросы и видит зоны для повторения. В таком случае ИИ становится средством активного воспроизведения знаний, самопроверки и более осознанного освоения материала.

Отдельного внимания требует отношение преподавателей, методистов и кураторов к использованию ИИ. При внедрении ИИ-помощника возможен конфликт ожиданий: студенты могут воспринимать ИИ как привычный инструмент ускорения и поддержки, а специалисты образовательной сферы – как источник рисков, поверхностного усвоения или снижения самостоятельности. Поэтому эффективная интеграция ИИ требует методической подготовки не только студентов, но и специалистов, сопровождающих образовательный процесс. Эффективность внедрения будет определяться движением навстречу друг другу на пути овладения цифровыми компетенциями.

Таким образом, ИИ-помощник может рассматриваться как перспективный элемент цифровой образовательной среды ДПО при соблюдении нескольких условий: предварительной диагностики запросов аудитории, учёта предметной области и формата обучения, понятного позиционирования роли ИИ, работы в границах образовательного модуля или программы, снижения риска недостоверных ответов, поддержки самостоятельного мышления студента и сохранения возможности обращения к человеку. При таком подходе ИИ-помощник будет усиливать практико-ориентированность обучения, развивать профессиональные компетенции, давать основу для самопроверки и более осознанного освоения учебного материала.

Литература:

1. Казакова, Е.И. Мы должны воспитать культуру критического отношения к ответам искусственного интеллекта / Е.И. Казакова, Я.И. Кузьминов // Вопросы образования. – 2025. – № 1. – С. 8-24

2. Каминский, А.В. Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования / А.В. Каминский // Образование и право. – 2026. – № 3. – С. 507-514

3. Колесникова, Е.М. Искусственный интеллект и будущее инженерной профессии: восприятие студентов технических вузов в условиях индустрии 4.0 / Е.М. Колесникова, И.А. Куденко // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35. – № 3. – С. 114-130

4. Конколь, М.М. Трансформация образовательной субъектности студента университета в эпоху ИИ-технологий / М.М. Конколь, Е.Э. Шишлова // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35. – № 2. – С. 36-52

5. Муллер, О.Ю. Цифровая компетентность педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта / О.Ю. Муллер, А.Р. Камалеева // Северный регион: наука, образование, культура. – 2025. – Т. 26. – № 1. – С. 97-107

6. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях / Я.И. Кузьминов, Е.В. Кручинская, И.А. Груздев, А.А. Наумов // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 6. – С. 9-35

7. Соловцова, Е.В. Анализ структуры и ключевых компонентов цифровых компетенций современного педагога в условиях перехода к онлайн-обучению и интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс / Е.В. Соловцова // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15. – № 9-2. – С. 142-151

8. Янченко, И.В. Развитие цифровых компетенций в области искусственного интеллекта у государственных и муниципальных служащих: эмпирическое исследование / И.В. Янченко, Н.А. Эклер // Современные проблемы науки и образования. – 2026. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34535 (дата обращения: 03.05.2026)

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Сулейманова Раиса Валиабдуллаевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Полозова Татьяна Петровна
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Авторами исследуется ряд психолого-педагогических аспектов организации в детском оздоровительном лагере (ДОЛ) воспитательной работы как эффективного средства социализации представителей детской и подростковой среды. Прежде всего, доказывается необходимость социализации представителей подрастающих поколений, демонстрируется роль правильно организованной воспитательной деятельности в данном процессе. Затем демонстрируется то место, которое ДОЛ занимают в системе учреждений, ответственных за ход и результаты такой деятельности. Изучаются присущие им в этом плане преимущества, в особенности применительно к периоду летних каникул. Доказывается необходимость соблюдения определённых условий для превращения реализуемой в такой организации воспитательной работы в эффективное средство социализации ребят. Рассматриваются имеющиеся в большинстве современных ДОЛ возможности для практического воплощения таких условий.

Ключевые слова: дети, подростки, социализация, досуговая деятельность, детский оздоровительный лагерь, воспитательная работа.

Annotation. The authors explore a number of psychological and pedagogical aspects of organizing educational work in a children's health camp as an effective means of socializing representatives of the child and adolescent environment. First of all, the

necessity of socialization of representatives of the younger generations is proved, the role of properly organized educational activities in this process is demonstrated. Then the place that they occupy in the system of institutions responsible for the progress and results of such activities is demonstrated. The advantages inherent in them in this regard are being studied, especially in relation to the summer holidays. The necessity of observing certain conditions for the transformation of educational work implemented in such an organization into an effective means of socialization of children is proved. The possibilities available in most modern children's health camps for the practical implementation of such conditions are considered.
Key words: children, teenagers, socialization, leisure activities, children's health camp, educational work.

Введение. Проблемы, связанные с действием социальной среды на личность детей и подростков всегда были в поле зрения научных исследований педагогов и психологов. Учёные стараются учитывать весь спектр институтов современного общества, оказывающих влияние на реализацию социального воспитания подрастающего поколения. Сам процесс и результат взаимодействия между социальной средой и индивидом, как правило рассматривается (Е.Н. Волкова, Г.В. Сорокоумова [3], Т.С. Комиссарова, И.Д. Мехдиева [6], M.L. Kern, L. Waters, A. Adler, M.A. Whit [9]) в контексте процессов социализации. Данный термин, в свою очередь, понимается как усвоение, воспроизводство и развитие социального опыта формирующейся личностью (М.Э. Бычкова [2], Т.С. Комиссарова, И.Д. Мехдиева [6]). Учёт всех факторов влияния на процесс воспитания личности является, таким образом, залогом успешной социализации представителей подрастающего поколения.

Далее, на страницах Большого психологического словаря отмечается, что социализация представляет собой, по существу, интеграцию формирующейся личности в социальную среду [1]. Причём свою реализацию соответствующий процесс получает посредством овладения привычками, знаниями, навыками, ценностями и правилами, нормами, позволяющими личности эффективно реализовывать различные виды и формы социально значимой деятельности в пространстве современного им общества [1].

Особенно это важно в отношении подрастающего поколения, представители которого получают свой первый социальный опыт. Среди основных институтов социализации выделяются: семья, учебные заведения, группы сверстников, государственные, религиозные и частные организации [3]. При этом лишь некоторые отечественные учёные (Д.Е. Марайкова [7], С.Н. Соловьева, И.Н. Дубовицкий [8]) обращают внимание на такой воспитательный институт как детский оздоровительный летний лагерь (далее – ДОЛ), социально-воспитательную роль которого летом сложно переоценить. Учёные (Е.В. Кирдяшова, И.В. Тараскина [5], Д.Е. Марайкова [7]) отмечают, что ДОЛ с характерным для них круглосуточным пребыванием детей, заслуживают внимания и серьёзной государственной поддержки благодаря их потенциальным возможностям по воспитанию детей, но в последние годы их сеть резко сократилась. ДОЛ, между тем, является учреждением дополнительного образования, т.е. он включён в государственную структуру непрерывного процесса воспитания, обучения и развития детей, подростков, юношества [5].

Современные исследователи (Е.В. Кирдяшова, И.В. Тараскина [5], Д.Е. Марайкова, С.Н. Соловьева, И.Н. Дубовицкий [8]) при этом обращают внимание на конкретные проблемы функционирования ДОЛ в данном качестве. Наиболее существенной является то, что в современных теории и методике воспитания проблемам летнего организованного отдыха детей и подростков уделяется явно недостаточно внимания. Соответственно сегодня далеко не каждое учреждение такого типа успешно реализует все возложенные на него воспитательные задачи, в т.ч. связанные с социализацией. По этой причине дети и подростки не всегда довольны пребыванием в ДОЛ. Таким образом, возникает проблема научного поиска новых педагогических условий воспитания подрастающего поколения в организациях, которые можно отнести к данной категории.

Далее, последние десятилетия в истории России и мира оказались связаны с определёнными кризисными явлениями в социальной, экономической и культурной жизни. По этой причине в подростковой среде сложилась опасная ситуация. Для неё характерно значительное количественное приращение различных форм асоциального поведения детей, относящихся к данной возрастной категории. Именно они привлекают к себе внимание через свои возрастные и психологические особенности, которые характеризуются особыми поведенческими реакциями: стремлением к самостоятельности, выражением своей индивидуальности, поиском своего места в социальных группах и структурах, эмоциональной неустойчивостью.

Возникает большая опасность проявления различных форм девиантного поведения: повышенной агрессивности, алкоголизации, наркомании, проституции. Причинами здесь являются: редукция воспитательных функций семьи и школы, плохая организация досуга детей, в ряде случаев – фактическое отсутствие необходимого присмотра за ними, далёкая от необходимой степень внимания социума к организации свободного времени представителей подрастающих поколений. К сожалению, базовые воспитательные институты не могут самостоятельно решить эти проблемы. Все более очевидна необходимость организации свободного времени подростков во время каникул. То есть нужно обратить научное внимание к внешкольным социальным институтам, которые были бы способны развить наклонности детей, удовлетворить их потребности личностного развития и интересы в социально одобрительном направлении. В целях реализации такого рода деятельности необходим современный подход к организации работы ДОЛ, ведь именно в условиях организаций такого типа социализация детей и подростков может получить положительное направление [7].

Необходимым к учёту при этом является ряд противоречий, затрудняющих активность, направленную на социализацию представителей соответствующих возрастных категорий (Рис. 1).



Рисунок 1. Ведущие противоречия процесса социализации детей и подростков на современном этапе

Изложение основного материала статьи. Процесс социализации представителей подрастающего поколения в пространстве ДОЛ представляет собой важную составную часть приобретения опыта социальных отношений и освоения новых для них социальных ролей. Он получает свою реализацию в условиях социального взаимодействия со взрослыми.

Е.В. Кирдяшовой и И.В. Тараскиной [5] выделяются три ведущих задачи реализуемой в такого рода организациях воспитательной работы (Рис. 2).



Рисунок 2. Задачи воспитательной работы в ДОЛ

Причём значение ДОЛ как института социализации заключается не только в том, что его работа, будучи правильно организованной, позволяет в определённой степени избегать негативного и стихийного влияния улицы. Общение со сверстниками в новых формах взаимодействия (игры, соревнования, походы) значительно расширяет кругозор детей и подростков. У представителей соответствующих возрастных категорий также активизируется формирование коллективной и личностной ответственности за порученные дела.

Вышеизложенное не является, конечно, чем-то априори заложенным в систему ДОЛ. Их корректная работа подразумевает создание определённых условий для правильной социализации ребят.

В частности, Е.Н. Волкова и Г.В. Сорокоумова [3] отмечают важность формирования психологического благополучия воспитанников. Причём М. Керн с соавторами [9] следующим образом толкуют данное понятие: система психологических механизмов позитивного функционирования. Механизмы эти, свою очередь, проявляются в пяти ключевых аспектах – доменах. Домены психологического благополучия воспитанников ДОЛ представлены на Рис. 3.

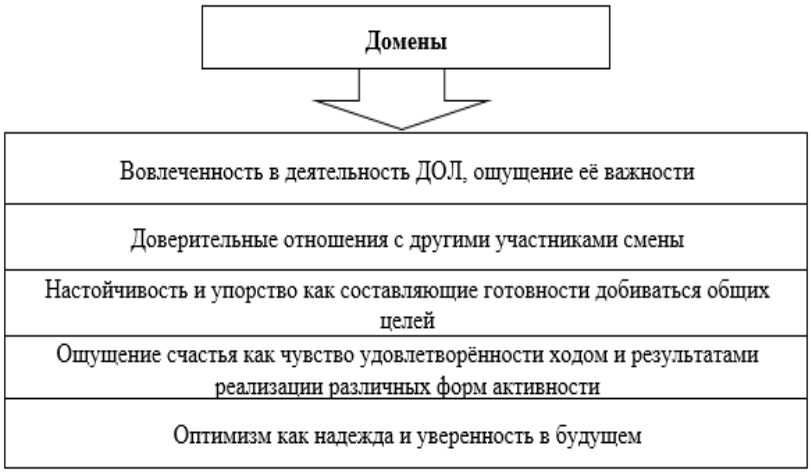


Рисунок 3. Домены психологического благополучия воспитанников ДОЛ

Ещё одним важным условием полноценной реализации учреждениями такого типа их функций, вязанных с социализацией детей и подростков, является интенсификация подготовки вожатых к участию в соответствующей деятельности. В этой связи необходимо учесть некоторые особенности того контингента, из которого в настоящее время в основном осуществляется их комплектование.

Соответствующую работу выполняют в основном студенты педагогических вузов. Следовательно, речь идёт о молодых людях и девушках, которые, по справедливому замечанию Н.М. Ичетовкиной [4], определённым образом знакомы с особенностями работы образовательных организаций различного уровня. Другими словами, работая вожатыми, представители студенческой молодёжи могут удачно применять полученный по ходу освоения вузовских программ первичный педагогический опыт, а также социальный [4].

Из вышеизложенного следует необходимость повышенного внимания к практической составляющей их деятельности. Например, целесообразным представляется широкое привлечение к реализации соответствующих функций тех студентов, которые в детстве и/или подростковом возрасте лично на протяжении нескольких смен отдыхали в ДОЛ. Такие молодые люди, как правило, вполне удовлетворительно знакомы с потребностями, интересами и склонностями своих будущих воспитанников и могут познакомить с соответствующими аспектами товарищей, не имеющих подобного опыта. В этой связи определённой «инвестицией в будущее» представляется также практика, при которой представителям старших отрядов разрешается становиться помощниками вожатых младших. Необходимость осуществлять контроль распорядка дня, оказывать помощь в воспитании и обучении младших, формирует у старших ребят, – потенциальных педагогов, личностную ответственность и первичные навыки педагогической деятельности.

Далее, важным условием эффективной организации в пространстве современного ДОЛ воспитательной работы как эффективного средства социализации представителей подрастающего поколения является повышенное внимание к развитию их физической культуры. В данном случае необходимо принимать в расчёт индивидуальные потребности, интересы и склонности воспитанников [2]. Например, тем детям, что имеют привычку вставать рано утром и заниматься физической зарядкой по личному плану, не следует в этом препятствовать. Напротив, для сопровождения подобных занятий должен быть назначен специальный инструктор. Под его же руководством такая зарядка должна завершаться купанием на пляже или в бассейне. В данном случае целесообразно привлечение для помощи инструктору представителей старших отрядов, – детей подросткового возраста. Осуществляя контроль за младшими, они будут помогать правильно выполнять физические упражнения, а заодно и сами лучше освоят технику их выполнения.

Следующее немаловажное условие успешной социализации воспитанников ДОЛ – рациональная организация распорядка дня. Он должен быть составлен таким образом, чтобы дети полезно использовали каждую минуту отдыха [8]. То есть распорядок дня отдыхающих следует плотно наполнить интересными для них событиями. При этом формирование временного детского коллектива необходимо осуществлять с привлечением опытного специалиста-психолога, который будет учитывать личностную совместимость детей в отрядах и соответствующим образом корректировать их активность.

Говоря об этом условии отметим также, что в данной связи допустимо привлекать к педагогической деятельности учителей и преподавателей организаций основного общего среднего общего, среднего профессионального и высшего образования. Дети должны иметь возможности для посещения уроков и мастер-классов, которые будут вести такие педагоги. Причём подобного рода занятия не следует перегружать по содержанию и времени. Участвуя в них, дети и подростки не забывают за лето пройденный в школах материал, равным образом и сам процесс обучения не будет для них терять своей актуальности. В распорядок можно включить также обучение обустройству лагеря, приготовлению пищи и преодолению препятствий, которые станут для ребят своего рода «школой выживания».

Пятое условие эффективной социализации воспитанников ДОЛ – поддержание педагогической связи с их родителями. В рамках такого взаимодействия можно, например, доносить до этих, также очень важных участников воспитательного процесса информацию о поддержании нормального режима питания (необходимость мнимизации употребления жвачек, чипсов и других продуктов с сомнительным по полезности составом ингредиентов).

Шестое условие – упоминаемое Е.В. Кирдяшовой и И.В. Тараскиной [5] использование такой меры социально-педагогического воздействия как эмоциональное воспитание. Данный сегмент воспитательно-развивающей системы современного ДОЛ может быть реализован посредством организации ряда мероприятий. Приведём их примеры (Рис. 4).



Рисунок 4. Примеры мероприятий, направленных на эмоциональное воспитание детей в ДОЛ

Выводы. Таким образом, несмотря на свой временный характер ДОЛ являются тем институтом социализации, который позволяет современным детям и подросткам выбирать новые стратегии поведения и апробировать новые отношения. Причём относительная автономность существования учреждений такого типа усиливает референтность ближайшего окружения, которое представляет собой полноценный мир взрослых и детей, малышей и старших подростков.

При этом функционирование ДОЛ как важного сегмента системы по социализации представителей подрастающего поколения подразумевает соблюдение шести организационно-педагогических условий. К ним относятся формирование психологического благополучия воспитанников, интенсификация подготовки вожатых, повышенное внимание к развитию физической культуры ребят, рациональная организация распорядка дня, поддержание педагогической связи с родителями, а также проведение комплекса мероприятий, направленных на эмоциональное воспитание детей. Реализация этих условий позволит сделать процесс социализации непрерывным и полноценным с социально-педагогической точки зрения.

Литература:

1. Большой психологический словарь / сост. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 632 с.

2. Бычкова, М.Э. Творческое разновозрастное объединение как фактор социализации подростков в системе дополнительного образования / М.Э. Бычкова // Инновационные научные исследования в современном мире: сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции (в 2 частях). – Ч. 2. – Уфа: Вестник науки, 2023. – С. 71-87

3. Волкова, Е.Н. Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации / Е.Н. Волкова, Г.В. Сорокоумова // Социальная психология и общество. – 2024. – № 15(2). – С. 12-27

4. Ичетовкина, Н.М. Подготовка студентов педвуза к деятельности вожатых педагогических отрядов в контексте реализации программ российского движения школьников / Н.М. Ичетовкина // Учёные записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8. – № 3(74). – С. 74-82

5. Кирдяшова, Е.В. Психологические особенности организации воспитательно-развивающей деятельности в разнопрофильных детских оздоровительных лагерях / Е.В. Кирдяшова, И.В. Тараскина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2025. – Т. 25. – № 1(69). – С. 78-86

6. Комиссарова, Т.С. Формирование социальной активности подростков в системе дополнительного образования / Т.С. Комиссарова, И.Д. Мехдиева // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 30-34

7. Марайкова, Д.Е. Особенности организации воспитательной работы с детьми младшего подросткового возраста в условиях оздоровительных лагерей / Д.Е. Марайкова // Образование. Наука. Культура: сб. науч. статей материалов международного научного форума (Гжель, 21.11.2018 года). – Гжель: Гжельский государственный университет, 2019. – С. 381-383

8. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодёжи / Ю.В. Сорокопуд, Д.Е. Марайкова, С.Н. Соловьева, И.Н. Дубовицкий // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 263-265

9. Kern, M.L. A Multidimensional Approach to Measuring Well-Being in Students: Application of the PERMA framework / M.L. Kern, L. Waters, A. Adler, M.A. White // The Journal of Positive Psychology. – 2015. – № 10. – С. 262-271

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе и цифровизации Сурхаев Магомед Абдулаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры бизнес-информатики факультета информационных технологий и анализа больших данных Ниматулаев Магомедхан Магомедович
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва);
аспирант второго года обучения Сулбанов Рамазан Шамилович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Построение в образовательном пространстве современного вуза цифровой экосистемы понимается авторами статьи как один из наиболее эффективных путей повышения эффективности применения цифровых технологий (ЦТ) организациями высшего образования (ВО). В начале исследования рассматриваются особенности текущего этапа развития человечества. На основе результатов их анализа демонстрируются преимущества, присущие как ЦТ, так и цифровой образовательной экосистеме, в которой они могут применяться. Далее такой системе даётся сущностная характеристика. Определяются основные условия, в которых её дидактические преимущества могут быть реализованы с наибольшим успехом. Изучению также подвергаются применимые в подобных условиях методологические подходы и соответствующие им технологические решения, повышающие эффективность реализации педагогической деятельности в цифровой экосистеме.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, цифровизация в высшем образовании, цифровая образовательная экосистема, вуз, студент вуза.

Annotation. The construction of a digital ecosystem in the educational space of a modern university is understood by the authors of the article as one of the most effective ways to increase the effectiveness of the use of digital technologies by higher education

organizations. At the beginning of the study, the features of the current stage of human development are considered. Based on the results of their analysis, the advantages inherent in both digital technologies and the digital educational ecosystem in which they can be applied are demonstrated. Further, such a system is given an essential characteristic. The main conditions in which its didactic advantages can be realized with the greatest success are determined. Methodological approaches applicable in such conditions and their corresponding technological solutions that increase the effectiveness of teaching activities in the digital ecosystem are also being studied.
Key words: digital technologies in education, digitalization in higher education, digital educational ecosystem, university, university student.

Введение. Произошедшие за три последних десятилетия изменения в социальном, экономическом и культурном пространстве оказали ощутимое влияние практически на все сферы общественной жизни и деятельности как общества в целом, так и его членов. При этом технологии в областях услуг и различных отраслей производства продолжают стремительно развиваться, адаптируясь к непредсказуемой динамике общества и одновременно способствуя дальнейшим модернизациям в нём.

Одна из ведущих ролей в соответствующих процессах принадлежит цифровым технологиям (ЦТ), ныне активно внедряемым как в профессиональную, так и в повседневную жизнь. Например, в производстве расширение использования ЦТ позволяет оптимизировать бизнес-процессы, а также интенсифицировать коммуникацию между участниками трудовой деятельности. Это, в свою очередь, положительно сказывается на затратах предприятий и снижении себестоимости выпускаемой продукции. Если же мы говорим о сфере услуг, то распространение ЦТ предоставляет занятым в ней специалистам широкие возможности для более быстрого и качественного удовлетворения потребностей клиентов. И, конечно, внедрение таких технологий не могло не сказаться на развитии сферы, ответственной за подготовку квалифицированных кадров для всех остальных, – высшего образования (ВО).

Будучи одной из важнейших частей социально-экономической системы современного общества, ВО вынуждено подстраиваться под институциональные условия, характерные для современного состояния всех сфер жизни социума. Соответствующей тенденцией объясняется рост популярности в научной и методической литературе (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [1], В.А. Касторнова, Д.А. Дмитриев [2], Л.В. Моисеева, О.В. Селезнева [4], Е.А. Московцева [5]) тем, связанных с различными аспектами эффективного и безопасного применения ЦТ в современных вузах.

Анализ затрагивающих соответствующую проблематику работ позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что особенно эффективным применение соответствующих дидактических средств будет в случае построения в стенах организаций ВО цифровых образовательных экосистем [6]. Конкретные возможности, присущие такой системе в плане оптимизации реализуемой в учреждениях ВО образовательной деятельности, будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. Обобщение и систематизация накопленного на сегодняшний день опыта (В.А. Касторнова, Д.А. Дмитриев [2], Л.В. Моисеева, О.В. Селезнева [4], Г.Н. Рязанова [6], J. Budde [9]) связанного, цифровизацией ВО, а равно и построением экосистем в пространстве российских и мировых вузов позволяют нам дать термину «цифровая образовательная экосистема» определение. В рамках данного исследования его мы будем трактовать следующим образом: сложная, локальная, саморегулирующаяся система, ключевыми свойствами которой являются способность к эволюции и трансформации.

Роль центра процессов формирования и, соответственно, функционирования такой системы выполняет обучающийся. ЦТ при этом хотя и определяют категорию экосистемы, но их роль сводится по преимуществу к выполнению, выражаясь словами J. Budde [9], функций «усилителей тенденций», а также «проявителей целей» для достижения необходимых образовательных результатов. Конкретные решения, связанные с эффективным и безопасным использованием ЦТ в цифровой экосистеме современного вуза мы рассмотрим позже. Теперь же отметим, что её запуск, дальнейшее эффективное и безопасное функционирование невозможны без соблюдения определённых организационно-педагогических условий. Л.В. Моисеева и О.В. Селезнева [4] выделяют шесть таких условий (Табл. 1).

Таблица 1

Условия обеспечения эффективного построения и функционирования цифровой образовательной экосистемы современного вуза

Наименование	Краткая характеристика
Сообеспечение	Подразумевает наличие в цифровой образовательной экосистеме организации ВО достаточного количества необходимых ЦТ, разработанных оптимальных форм их использования, продуманных возможностей для оптимального сочетания современных и традиционных педагогических технологий
Диджетализация	Связана не только с широким использованием средств цифровизации, но и с направленностью педагогической деятельности на формирование у студентов компетенций, необходимых для эффективного использования таких технологий в будущей профессиональной деятельности
Децентрализация	Участникам образовательного процесса должны быть обеспечены возможности для решения учебных и профессиональных задач с широким использованием ЦТ при минимизации привязок к конкретным локациям во времени и пространстве. В данной связи необходимым также представляется предоставления им максимально широкого выбора цифровых инструментов, обеспечивающих эффективное решение различных задач
Соразвитие	Реализация данного условия делает обязательным построение в цифровой образовательной экосистеме современного вуза таких отношений, при которых станут возможны расширенные контакты между различными структурными подразделениями вуза, а также со внешними структурами, заинтересованными в повышении качества подготовки будущих специалистов при максимальном учёте возможностей и потребностей всех сторон
Соорганизация	Подразумевает гибкие интеграцию и распределение управления основными образовательными процессами
Демократизация	Связана с облегчением субъектам образовательных отношений доступа к сложным технологиям при снижении необходимости в специальном обучении или закупке нового

Соблюдение показанных в Таблице 1 условий обеспечивает эффективную реализацию ряда методологических подходов к формированию в организациях ВО цифровых образовательных экосистем. Категорию «методологические

подходы» М.Б. Гайсанов с соавторами [1] интерпретируют как способы, приёмы и методы организации образовательной деятельности (в т.ч. на ступени вуза), определяющие её ход и содержание. С реализуемыми методологическими подходами также связаны критерии, показатели и способы оценки результатов учебной и воспитательной работы [3]. Таким образом, им должно уделяться повышенное внимание при построении цифровой образовательной экосистемы как средства улучшения образовательных результатов представителей современного студенчества.

В этой связи, прежде всего, следует сказать об интегративном подходе. В соответствии со своим названием он позволяет объединить отдельные части и функции цифровой экосистемы. Категория «интеграция» лежит в его основе. Если мы говорим о сфере высшего образования, то данный термин означает установление взаимодействия между всеми осваиваемыми будущими специалистами академическими дисциплинами. Анализ доступной на сегодняшний день литературы (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [1], О.Ф. Худобина, Л.А. Андреева [7], М.А. Цаликова [8]) позволил нам выделить определённые критерии для её реализации (Рис. 1).

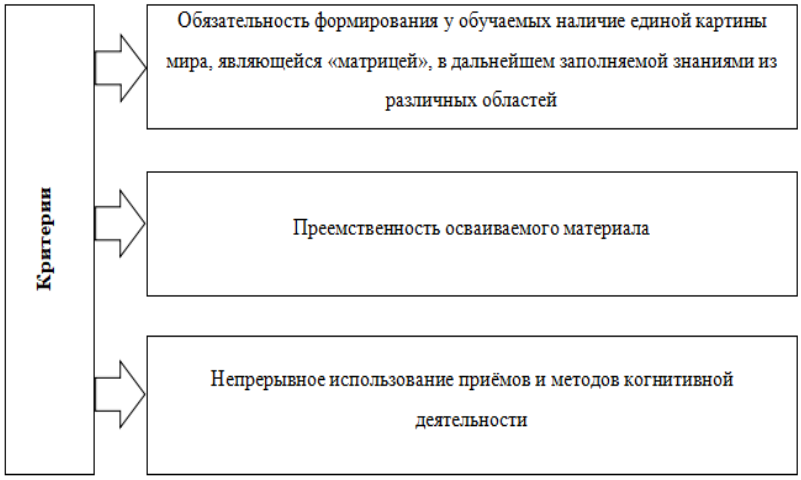


Рисунок 1. Критерии реализации интеграции в цифровой экосистеме современного вуза

Реализация интегративного подхода при построении в вузе цифровой образовательной экосистемы, таким образом, предполагает синергию и культурный обмен. Это, в свою очередь, означает необходимость выбора конкретных средств интеграции и обязательного наличия обратной связи. Причём использование соответствующих инструментов представляется возможным по двум направлениям (Рис. 2).

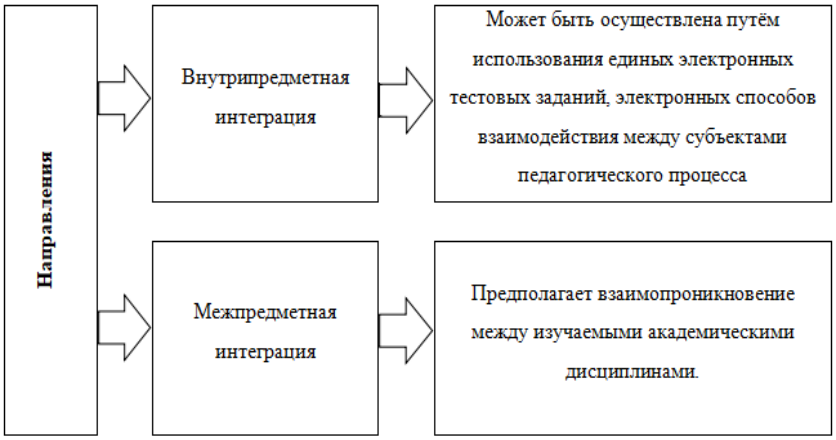


Рисунок 2. Направления интеграции в системе ВО

Далее, различные педагогические методы, соответствующие рассматриваемому подходу, могут применяться в цифровой образовательной экосистеме современного вуза. К ним относятся:

– формы текущего и промежуточного контроля (вопросы, задания, упражнения);

– интегративные семинары и лекции [1].

Следующий заслуживающий внимания в рамках рассматриваемой темы подход – деятельностный. Правильное его воплощение в цифровой образовательной экосистеме современного вуза предполагает придание ряда важных черт учебно-воспитательному процессу. Современные авторы (Т.Н. Шутова, Т.П. Высоцкая, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [3], О.Ф. Худобина, Л.А. Андреева [7], М.А. Цаликова [8]) включают в их число следующие:

– широкая реализация межпредметных связей;

– развивающая направленность;

– поощрение самоопределения обучающихся, реализации ими индивидуальных образовательных траекторий;

– позиционирование в качестве основы реализуемых учебной и внеучебной деятельности различных форм индивидуальной и групповой работы.

Во время реализации деятельностного подхода к построению в вузе цифровой образовательной экосистемы могут быть созданы и внедрены в образовательный процесс специальные компьютерные программы или мобильные приложения. При этом их функционал должен обеспечивать эффективную реализацию студентами выбора отдельных тем и модулей, составление ими индивидуализированных комплексов упражнений и заданий [9].

Применение при создании на базе современного вуза цифровой экосистемы третьего, рефлексивного подхода позволяет мобилизовать студентов на эффективную реализацию в педагогических целях комплекса интеллектуальных и физических ресурсов [3]. Это достигается благодаря интенсивному стимулированию анализа будущими профессионалами собственных достижений и промахов, сделанных в ходе реализации учебной и других видов деятельности.

В русле рефлексивного подхода при этом могут широко применяться три формы организации активности учащихся (Рис. 3).

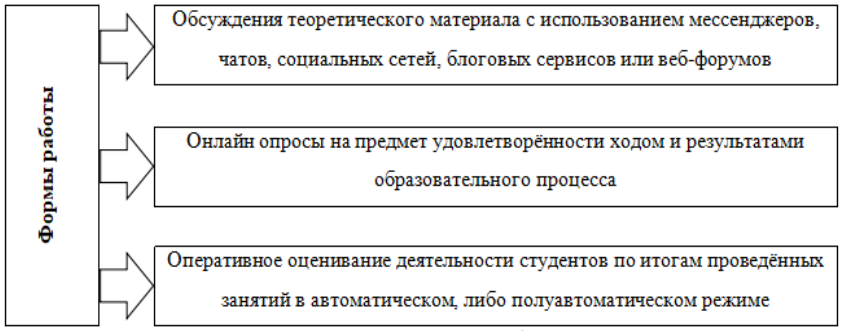


Рисунок 3. Организационные формы работы студентов, применимые во время реализации рефлексивного подхода к созданию цифровой образовательной экосистемы

Реализация форм деятельности, показанных на Рисунке 3, в свою очередь, подразумевает разработку специализированного софта, а также методик его целевого применения. Основное требование к таким программам – наличие функционала, позволяющего эффективно стимулировать будущих профессионалов к занятиям самосовершенствованием и самонаблюдением [9].

Далее, проектирование цифровой образовательной экосистемы современного вуза, её структурирование и последующее внедрение в образовательную деятельность нельзя осуществлять без учёта актуальных знаний о природе личности и особенностях её развития в современных условиях [5]. Следовательно, перспективной представляется реализация антропологического подхода. Грамотное его использование предоставит возможности для эффективного проектирования экосистемы, ориентирующегося на объективные закономерности личностного развития современных студентов

Рассматриваемый методологический подход, таким образом, позволит структурировать этапы изменений в компетентностном портрете будущих профессионалов, выявить основные источники их развития и саморазвития. Во время проектирования, создания и интеграции образовательной экосистемы в повседневную практику он, по словам М.Б. Гайсанова с соавторами [1], выполняет три функции (Рис. 4).



Рисунок 4. Функции антропологического подхода к построению в современном вузе цифровой образовательной экосистемы

Необходимо также упомянуть интерактивный подход. Он характеризуется направленностью на генерацию таких условий, в которых студенты смогут наиболее активно взаимодействовать с учебным, методическим и иным материалом [1]. Это позволяет стимулировать их познавательную деятельность, следовательно, в значительной степени способствует повышению эффективности формирования необходимых знаний, умений, навыков.

Из вышеизложенного следует, что при реализации этого методологического подхода необходимой представляется трансляция информации в новых для учащихся форматах. Перспективным в данном случае представляется расширение

использования двух современных методов (Табл. 2).

Таблица 2

Современные методы организации учебной деятельности, применимые в русле интерактивного подхода

Наименование метода	Краткая характеристика
Метод синектики	Предполагает расширение применения таких дидактических приёмов и методов, которые основываются на аналогии, что позволяет стимулировать творческую активность современных студентов за счёт выдвижения новых, неожиданных аналогий [9]
Метод ассоциаций	Реализация данного современного метода связана с широким использование легенд, мифов, метафор, касающихся осваиваемой студентами сферы деятельности, а также наиболее актуальной научно-методической информации из соответствующей области

ЦТ при этом могут выступать и в качестве внутренних элементов образовательной экосистемы, и в качестве внутренних. И в обоих этих качествах они предоставляют определённый спектр технологических решений, повышающих эффективность реализации педагогической деятельности в цифровой экосистеме.

Современные исследователи (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [1], Т.Н. Шутова, Т.П. Высоцкая, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [3], J. Budde [9]) причисляют к таким решениям следующие:

– аналитические инструменты на основе искусственного интеллекта (ИИ);
– программные и аппаратные диагностические комплексы;
– блокчейн-технологии;
– цифровые профили обучающихся;
– элективные онлайн-курсы.

Выводы. Таким образом, цифровая образовательная экосистема современного вуза представляет собой сложную, локальную, саморегулирующуюся систему. Её ключевые свойства – способность к эволюции и трансформации. Роль центра процессов формирования и функционирования такой системы выполняет студент.

Запуск в стенах организации ВО цифровой образовательной экосистемы и поддержание её функционирования невозможны без соблюдения шести организационно-педагогических условий, рассмотренных в тексте статьи. Условия эти сообеспечение, диджетализация, децентрализация, соразвитие, соорганизация и демократизация. Их реализация в повседневной педагогической практике позволяет с успехом использовать в ней и выделенные нами методологические подходы.

К числу таких подходов проведённое исследование позволило отнести интегративный, деятельностный, рефлексивный, антропологический, интерактивный. ЦТ при реализации перечисленных методологических подходов могут быть и внутренними элементами цифровой образовательной экосистемы, и внешними. Причём в обоих этих качествах они предоставляют субъектам педагогического процесса достаточно широкий спектр технологических решений, повышающих эффективность реализации педагогической деятельности внутри подобной экосистемы.

Литература:

1. Гайсанов, М.Б. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе повышения эффективности образовательного процесса в современных вузах / М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 70-74

2. Касторнова, В.А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства / В.А. Касторнова, Д.А. Дмитриев // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – Т. 9. – № 2(18). – С. 83-89

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

4. Моисеева, Л.В. Цифровая экосистема образовательно-профессионального пространства вуза: теоретико-методические аспекты военного образования / Л.В. Моисеева, О.В. Селезнева // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2024. – № 2(18). – С. 165-182

5. Московцева, Е.А. Развитие информационно-когнитивных технологий получения знаний средствами учебного предмета / Е.А. Московцева // Рефлексия. – 2023. – № 1. – С. 90-92

6. Рязанова, Г.Н. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы / Г.Н. Рязанова // E-Management. – 2020. – № 2. – С. 40-54

7. Худобина, О.Ф. Модель развития межкультурной компетенции студентов на основе интеграции 4К-компетенций / О.Ф. Худобина, Л.А. Андреева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 84-87

8. Цаликова, М.А. Межпредметная интеграция как средство освоения экспрессивного синтаксиса в обучении инофонов / М.А. Цаликова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 56-58

9. Budde, J. Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung / J. Budde // Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. – Wiesbaden: Springer VS, 2013. – P. 169-185

УДК 371.4
аспирант Счастливцев Сергей Владимирович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность формирования групп навыков командной работы подростков. Навыки командной работы включают коммуникативные (коммуникация, сотрудничество), организационные (лидерство, проблемное решение, анализ), саморегуляции (адаптация, самооценка). Однако взросление современных старших подростков происходит в условиях снижения возможностей для развития соответствующих навыков. Деятельность, которая направлена на получение социальной и личной пользы, оставаясь процессом становления их самостоятельности и социальной ответственности, может вообще не произойти за весь период их школьной жизни. Автором предлагаются педагогические условия, при которых общеобразовательная организация выступает координирующим центром по реализации социально значимой деятельности старших подростков. Это разработанная авторская программа «Я и моя команда», которая обеспечивает формирование представлений подростков о командной работе, ее структуре и способах командного взаимодействия. Далее – организация процесса неформального обучения старших подростков в социально значимой деятельности. Направления формирования навыков командной работы старших подростков являются: культурные и гражданско-патриотические, военно-патриотические и общественно-спортивные, благотворительные и добровольческие (волонтерские)**.** Следующее условие – старшие подростки субъектно включены в деятельность по самостоятельному созданию команды, планированию и организации командных дел, рефлексивную деятельность по оценке социальной эффективности деятельности команды. Педагогические условия являются основой для формирования навыков командной работы старших подростков в процессе организации социально значимых видов деятельности.

Ключевые слова: навыки командной работы, социально значимая деятельность, старшие подростки, межличностное общение.

Annotation. This article examines the importance of developing teamwork skills in adolescents. Teamwork skills include communicative skills (communication, collaboration), organizational skills (leadership, problem solving, analysis), and self-regulation skills (adaptation, self-esteem). However, today's older adolescents are maturing with diminishing opportunities to develop these skills. Activities aimed at achieving social and personal benefit, while still fostering their independence and social responsibility, may not occur at all during their school years. The author proposes pedagogical conditions under which a general education institution acts as a coordinating center for the implementation of socially significant activities for older adolescents. This is the author's program "Me and My Team," which fosters adolescents' understanding of teamwork, its structure, and methods of team interaction. Further, it organizes the process of informal training for older adolescents in socially significant activities. The areas for developing teamwork skills in older adolescents include cultural and civic-patriotic, military-patriotic and social-sports, charitable, and volunteer activities. The next condition is that older adolescents are actively involved in activities that involve independently creating a team, planning and organizing team activities, and reflective assessment of the social effectiveness of the team's activities. Pedagogical conditions form the basis for developing teamwork skills in older adolescents during the organization of socially significant activities.

Key words: teamwork skills, socially significant activities, older adolescents, interpersonal communication.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что взросление современных старших подростков, оставаясь процессом становления их самостоятельности и социальной ответственности, происходит в условиях снижения возможностей для развития соответствующих навыков в социально значимой деятельности, то есть в деятельности, которая направлена на получение социальной и личной пользы. Так, в школах все реже в целях формирования социально важных навыков у школьников применяются технологии командообразования. Включение старших подростков в социально значимую деятельность может вообще не произойти за весь период их школьной жизни, считают Е.А. Александрова и Л.В. Мардахаев [1; 6]. Таким образом, во взрослую жизнь они выходят с недостаточным опытом личной самореализации, так как не проходят школу нравственных самоограничений.

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке признано, что одним из ключевых преимуществ командной работы старших подростков является развитие навыков совместной деятельности. Навыки командной работы старших подростков, сформированные в социально значимой деятельности, – это устойчивые умения старших подростков в области организации ценностно-опосредованного взаимодействия с детьми и взрослыми по достижению целей, организации и практическому использованию командных способов повышения результативности в просоциальных видах деятельности, которые выступают источником формирования нравственных коллективных ценностей как регуляторов системы отношений в команде и деятельности субъектов.

Навыки командной работы старших подростков, приобретаемые в социально значимой деятельности, включают в себя группы навыков, которые определяют успешность работы: коммуникативные (коммуникация, сотрудничество), организационные (лидерство, проблемное решение, анализ), саморегуляции (адаптация, самооценка). Каждый из этих навыков, соглашаясь с исследованиями Л.В. Байбородовой [4, С. 58-70], играет важную роль в формировании командной работы старших подростков и в достижении поставленных целей [10; 4].

Социальное взаимодействие, коммуникация в командной работе, по мнению Г.М. Андреевой [2, С. 2-5], определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (индивидов или групп) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Это общение между носителями определенных социальных ролей, когда человек выступает не столько как индивидуальность, сколько как некая социальная единица, выполняющая конкретные функции [9, С. 78].

Сотрудничество старших подростков в процессе командной работы включает в себя готовность помогать другим участникам команды, делиться информацией и опытом, принимать коллективные решения и действовать согласованно. Сотрудничество, считает В.В. Лобанов [5], выступает фактором успешной командной работы подростков. Участники команды думают в интересах всей команды, а не в своих личных интересах.

Лидерство, в свою очередь, является одним из ключевых компонентов командной работы подростков. По мнению Н.В. Тамарской [13], наличие лидера в команде позволяет организовать работу, распределить роли, установить цели и направить команду на их достижение.

В процессе деятельности команда может столкнуться с различными проблемами и вызовами, которые требуют

принятия обоснованных решений. Поэтому анализ результатов командной работы позволяет подросткам оценить результаты и эффективность этой работы, идентифицировать сильные и слабые стороны, определить области для дальнейшего развития.

Анализ командной работы позволяет команде извлечь уроки из своего опыта, внести необходимые коррективы и повысить свою эффективность в будущих проектах. Следовательно, участники команды должны быть способны анализировать ситуацию, генерировать и оценивать альтернативы, принимать оптимальные решения и осуществлять их в рамках команды. Им следует быть открытыми для новых идей и готовыми адаптироваться к различным ситуациям. Оценка своих действий и поступков со стороны окружающих и общества в целом формирует самооценку.

Формирование навыков командной работы старшего подростка характеризуется ориентированностью на ценности и установки личности; знанием о социальной действительности и нормах взаимодействия с окружающими, особенно со сверстниками; умением находить общий язык с другими людьми, умением определять роль в команде и делегировать задачи в зависимости от этой роли; самооценкой социальных умений и навыков [9, С. 79].

Д.И. Фельдштейн определяет социально полезную деятельность как «общественно полезное дело» для получения «социальной пользы, отвечающей потребности в самовыражении личности, творчески относящейся к общему делу» [14, С. 28-32], а социально значимая (просоциальная) деятельность в исследовании понимается как комплекс мероприятий и проектов, направленных на решение социальных, экологических, культурных или образовательных проблем, приносящих пользу обществу и развивающих у школьников социально ответственное поведение во взаимодействии с органами публичной власти всех уровней, российскими общественными организациями.

Социально значимая деятельность является важным аспектом развития командной работы старших подростков и может быть представлена в разнообразных направлениях (видах) [9]: культурные и гражданско-патриотические; военно-патриотические и общественно-спортивные**;** благотворительные и добровольческие (волонтерские)**.** В ходе таких практик старшие подростки имеют возможность выразить себя, обрести самостоятельность и научиться принимать решения, что в целом способствует развитию социальной ответственности и формированию традиционных духовно-нравственных ценностей.

Придерживаясь мнения Е.А. Александровой, мы считаем, что обязательным условием будет отсутствие непрерывной череды мероприятий и акций и предоставление «пауз» для осознания их эффектов для общества и для саморазвития; средством является практика отчета-рефлексии вместо отчета-фиксации, а эффектом будет осмысление и осознание противоречий в деятельности и появление новых идей [1, С. 470].

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования были реализованы педагогические условия, содействующие формированию навыков командной работы подростков в социально значимой деятельности, с опорой на аксиологический, системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы.

Первое педагогическое условие – разработка и реализация авторской программы «Я и моя команда», обеспечивающая формирование представлений подростков о командной работе, ее структуре и способах командного взаимодействия.

Программа, разработанная для педагогов-организаторов, способствовала формированию навыков командной работы с помощью разнообразных видов социально значимой деятельности. В реализации программы были выделены основные разделы:

1. Обучение основам командной работы. Участники программы познакомились с основными понятиями и принципами командного взаимодействия (команда и роли в команде, принципы эффективного общения, управление конфликтами и разрешение проблем).

2. Применение полученных знаний. На данном этапе участники применяли полученные знания на практике в процессе реализации школьными классами мероприятий (творческие группы и общественные проекты, например, участие в концертах для участников боевых действий и пожилых людей в памятные даты истории России, добровольческие акции и т.д.). В ходе этой работы старшие подростки пробовали создать свою команду, определить роли и задачи для каждого участника.

3. Анализ и самооценка. После завершения предыдущего этапа участники программы анализировали свою работу и результаты. Они оценивали эффективность работы класса, возникшие трудности и проблемы. Также осуществлялась оценка личных результатов и вклада каждого участника в общую работу группы.

Второе педагогическое условие – организация процесса неформального обучения старших подростков, предусматривающего изучение и анализ социальных проблем, выявление возможностей для организации социально значимой деятельности [9].

Направлениями (видами) формирования навыков командной работы старших подростков были коллективные социально значимые мероприятия в образовательной организации, совместно разрабатываемые и реализуемые обучающимися и педагогом-организатором, в том числе с участием социальных партнёров (ФГОС ООО, 2023):

– культурные и гражданско-патриотические (творческие группы и общественные проекты, например, участие в концертах для участников боевых действий и пожилых людей в памятные даты истории России, добровольческой акции «Георгиевская ленточка»);

– военно-патриотические и общественно-спортивные (военно-спортивные игры и соревнования, например, участие в районных этапах всероссийской военно-патриотической игры «Зарница 2.0», смотр строя и песни кадетских классов, военно-спортивные праздники, посвящённые Дню защитника Отечества 23 февраля и Дню Победы 9 мая);

– благотворительные и добровольческие (волонтерские) (например, участие в волонтерском экологическом проекте «Поможем природе добрым делом» и пр.).

Старшим подросткам был предоставлен доступ к ресурсам и общественным площадкам, которые необходимы для командной работы: школьная библиотека, спортивный зал, специализированное оборудование и материалы, опыт общения с представителями разных профессий, возможность наблюдения за различными социальными ситуациями (конфликты, решение проблемных вопросов) на разных уровнях социального взаимодействия.

Третье педагогическое условие – старшие подростки субъектно включены в деятельность по самостоятельному созданию команды, планированию и организации командных дел, рефлексивную деятельность по оценке социальной эффективности деятельности команды.

Это педагогическое условие осуществлялось в процессе предоставления возможности старшим подросткам самостоятельно определять место и роль в команде для ощущения сопричастности к общему делу. Каждый член команды играл определенную роль, которая способствовала достижению общей цели. Алгоритм выбора и реализации роли в команде, считает автор исследования, включал в себя несколько этапов.

1. Определение цели команды и осознание своих возможностей. Предварительно старшие подростки определили, какой именно результат они хотят получить от социально значимой деятельности. Затем они проанализировали свои сильные стороны, умения и навыки, которые они могут применить в рамках командной работы.

2. Анализ ролей в команде. Были рассмотрены роли, которые уже существуют в команде или которые необходимо создать для достижения поставленной цели социально значимой деятельности. Основные роли: лидер, координатор, мотиватор, исполнитель.

3. Реализация и рефлексия выбранной роли в команде [12, С. 141].

Выводы. Проведенное исследование подтвердило, что навыки командной работы старших подростков, сформированные в социально значимой деятельности, – это устойчивые умения к организации ценностно опосредованного взаимодействия с детьми и взрослыми для достижения целей просоциальной деятельности. Основными навыками командной работы старших подростков в соответствии со спецификой возраста и социально значимой деятельностью являются коммуникативные, организационные и навыки саморегуляции. Разработанная и апробированная авторская программа «Я и моя команда», обеспечивает формирование представлений подростков о командной работе, ее структуре и способах командного взаимодействия.

Требует дальнейшего исследования заявленной проблематики изучение факторов подготовки педагогов–организаторов к работе по организации коллективных дел и изучения проблем, связанных с обоснованием преемственности в формировании навыков командной работы старших подростков и студентов среднего профессионального и высшего образований, в том числе в полиэтническом коллективе.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Векторы модернизации воспитывающей деятельности / Е.А. Александрова // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Международные Лихачевские научные чтения (Санкт-Петербург, 09-10 июня 2022 года). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. – С. 469-472

2. Андреева, Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия / Г.М. Андреева // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – С. 1-14

3. Асмолов, А.Г. Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70. – № 5. – С. 3-15

4. Байбородова, Л.В. Субъектно-ориентированные технологии воспитания и обучения: классификация, условия применения, достигаемые результаты / Л.В. Байбородова // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 58-83

5. Лобанов, В.В. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива: дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Лобанов. – Томск, 2025. – 406 с.

6. Мардахаев, Л.В. Кризис и его влияние на развитие теории и практики воспитания подрастающего поколения / Л.В. Мардахаев // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 259-268

7. Рожков, М.И. Коллектив и межличностные отношения современных детей / М.И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 5-11

8. Счастливцев, С.В. Опыт командной работы подростков: реалии и перспективы / С.В. Счастливцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 384-386

9. Счастливцев, С.В. Командная работа подростков: трудности организации и их преодоление / С.В. Счастливцев, Н.С. Александрова // Актуальные вопросы науки и практики и перспективы их решений: сборник научных трудов по материалам X Международной научно-практической конференции (Анапа, 05 сентября 2025 года). – Анапа: Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов в Южном Федеральном округе, 2025. – С. 76-80

10. Счастливцев, С.В. Специфика формирования командной работы старших подростков / С.В. Счастливцев // Концепции развития и эффективного использования научного потенциала общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (Ижевск, 2 октября 2024 года). – Уфа, 2024. – С. 43-45

11. Счастливцев, С.В. Модель формирования опыта командной работы подростков в условиях социальных практик / С.В. Счастливцев // Концепции развития и эффективного использования научного потенциала общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (Ижевск, 2 октября 2024 года). – Уфа, 2024. – С. 45-48

12. Счастливцев, С.В. Педагогические условия формирования опыта командной работы у подростков в условиях социальных практик / С.В. Счастливцев // Сила знаний: объединение умов и ресурсов: сборник статей Международной научно-практической конференции (Тюмень, 12 октября 2024 года). – Уфа, 2024. – С. 140-142

13. Тамарская, Н.В. Лидерство как фактор просоциального поведения детей и молодежи / Н.В. Тамарская // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Сластёнина (Тамбов, 26-27 сентября 2024 года). – Москва: Международная академия наук педагогического образования, 2024. – С. 553-557

14. Фельдштейн, Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – Т. 6. – № 2. – С. 28-32

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ларин Даниил Вадимович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования профессиональной культуры студентов-дизайнеров в условиях мультикультурной среды. Актуальность педагогического исследования обосновывается отсутствием системного подхода к интеграции теоретических гуманитарных дисциплин в образование дизайнеров. Как следствие, специалисты оказываются неготовыми к работе с культурным наследием. Это особенно актуализируется в условиях цифровизации и глобализации. В то же время современный даже промышленный дизайн неизбежно становится площадкой для культурного и этического высказывания и не может быть только лишь эстетическим и утилитарным. Целью работы является обоснование этического подхода к интеграции этнокультурных элементов в дизайн как средства развития рефлексивно-

исследовательской компетенции. Анализируется применимость принципов философской этики И. Канта, Дж. Дьюи, Ч. Пирса и др. представителей философской этики. Отдельно выделяется концепция диалогического взаимодействия с Другим (Э. Левинас) как наиболее применимая к модели проектирования этнокультурного дизайна. В области культурологии авторы опираются на семиосферу Ю.М. Лотмана. Предложен алгоритм предпроектной подготовки, включающий этапы этико-культурной рефлексии, выявление акторов коммуникации и достижение консенсуса.

Ключевые слова: дизайн-образование, профессиональная культура, культурная рефлексия, этнокультурные элементы, рефлексивно-исследовательская компетенция, межкультурная коммуникация, междисциплинарный подход.

Annotation. The article analyzes the problem of forming the professional culture of design students in a multicultural environment. The relevance of this pedagogical research stems from the lack of a systematic approach to integrating theoretical humanities disciplines into designer education. Consequently, specialists remain unprepared to work with cultural heritage. This issue is particularly pressing in the context of digitalization and globalization. Meanwhile, modern industrial design increasingly serves as a platform for cultural and ethical expression, transcending mere aesthetic and utilitarian considerations. The purpose of this work is to substantiate an ethical approach to integrating ethno-cultural elements into design as a means of developing reflective and research competencies. The study evaluates the applicability of principles from philosophical ethics by Immanuel Kant, John Dewey, Charles Peirce, and other representatives of this field. The concept of dialogical interaction with the Other (Emmanuel Levinas) is particularly emphasized as most applicable to ethno-cultural design modeling. In cultural studies, the authors draw upon Yu.M. Lotman's semiotics. An algorithm for pre-project preparation is proposed, encompassing stages of ethical and cultural reflection, identification of communication actors, and consensus-building.

Key words: design education, professional culture, cultural reflection, ethno-cultural elements, reflective-research competence, intercultural communication, and an interdisciplinary approach.

Введение. Дизайн имеет метапредметную природу и затрагивает те области знаний, которые обычно не имеют пересечений в образовании, то есть гуманитарные и технические дисциплины. Традиционно промышленный дизайн развивался на базе инженерно-технологического образования со специализацией в художественно-графической области. Однако в современном мире дизайн не ограничивается утилитарными задачами, а дизайнер выступает как актор культурного высказывания, что требует от специалиста более глубокой гуманитарной подготовки.

На сегодняшнем этапе развития дизайн-образования актуальным вопросом педагогики высшей школы выступает проблема интеграции полученных знаний по общегуманитарным дисциплинам в профессиональную область. На это указывает целый ряд педагогических исследований. В своей диссертации «Особенности формирования готовности студентов к профессиональной деятельности дизайнера в условиях метапредметного обучения» О.В. Назарова утверждает: «как показывает практика, в подготовке бакалавров – будущих дизайнеров использование метапредметного обучения как условия формирования готовности к профессиональной деятельности на основе универсальных учебных действий явно недостаточно», что приводит к поверхностному восприятию культурного наследия студентами. Автор констатирует: «Своего решения требуют вопросы определения методологической роли метапредметного подхода, включенности метапредметного обучения в содержательно-деятельностную, операционно-деятельностную, оценочно-рефлексивную и процессуально-обучающую структуры вузовского образовательного процесса». [3, С. 3]. Необходимо «способствовать становлению и формированию целостного культурно-художественного проектного мышления дизайнеров во взаимодействии с другими науками, а также формировать навыки проектирования объектов дизайна с учетом современных культурологических исследований. [4, С. 80].

А.Ю. Демшина отмечает: «Современные дизайнеры часто работают с объектами культурного наследия без глубокого понимания их философского и исторического контекста, что приводит к поверхностной интерпретации и потере изначального смысла» [1, С. 84].

Таким образом, при подготовке студентов-дизайнеров выделяется две группы проблем:

1. Отсутствие системного подхода к изучению дисциплин гуманитарного профиля в дизайн-образовании, особенно этики.

2. Отсутствие системной интеграции теоретического гуманитарного знания в практическую работу дизайнера, что закономерно приводит у студентов к непониманию значимости профессиональной культуры, базирующейся на этических принципах в дизайнерской работе.

Как следствие, у студентов не развивается и рефлексивно-исследовательская компетенция, то есть способность осознавать границы своих знаний, критически осмыслять в культурном контексте собственную работу.

Изложение основного материала статьи. «Целью профессиональной подготовки будущих дизайнеров является … формирование высокого уровня общей и профессиональной культуры, которая понимается как целостная система знаний, умений и навыков, личностных качеств, норм и традиций, необходимых для достижения идеала профессиональной деятельности» [7, С. 131]. Между тем именно исследовательско-рефлексивная компетенция представляется некоторой «отправной точкой» в работе начинающего дизайнера. Базовый культурный уровень должен позволять студенту определять те визуальные элементы, которые могут обладать культурной семантикой, а затем обращаться к справочной информации и специалистам. Так, например, сочетание двух-трех цветов обычно соответствует флагам и гербам государств и организаций, что требует аккуратности в применении такого сочетания.

В условиях глобализации происходит рост межкультурного взаимодействия, а цифровая среда стирает физические границы для распространения информации, в том числе визуальных продуктов деятельности дизайнера. По словам Ф.В. Повшедной обучение студентов «на современном этапе развития общества и создания новой системы российского педагогического образования в условиях глобализации и цифровизации значительно актуализируется и требует поиска новых форм и методов профессиональной подготовки специалистов» [6]. Мультикультурная среда создает новые вызовы, требуя от специалиста-дизайнера принципиально нового уровня культурных компетенций, понимания не одной культуры, а нескольких, часто даже неродственных.

Такие вызовы современности требуют пересмотра подходов к обучению будущих дизайнеров и формирования основ профессиональной культуры и этической ответственности на всех этапах обучения, предъявляя особые требования к междисциплинарным связям гуманитарных и профессиональных дисциплин. И особо хочется здесь выделить связь философии и дизайна как науки, которая заключается в методологическом обеспечении проектной деятельности, где философия выступает фундаментом для формирования смыслов, ценностей, эстетики и этики.

В данном исследовании авторы сделали упор на рассмотрение применения в дизайне этнокультурных элементов с этических позиций.

При интеграции этнической культуры в дизайн фундаментальным фактом, свойством является то, что один элемент неизбежно начинает выступать как символ культуры в целом. Поэтому правомерно применения понятия символ в широком культурологическом понимании. То есть любой этнический элемент, появляясь в дизайне другой культуры, становится

символом своей культуры. Из этого логически вытекает следующий тезис: дизайнер, совершая межкультурный перенос символа, становится оратором, выразителем культуры: вещь в системе дизайна становится знаком.

«Миф дизайна» является сообщением, которое нельзя прочитать, но можно воспринять, причём только с позиций мифологического субъекта» [5, С. 8]. Дизайнер не сторонний наблюдатель, он уже включен в систему, а, следовательно, дизайнер неизбежно транслирует этический посыл, он никогда не может быть нейтральным. Интеграция в дизайн культурных символов всегда есть этическое отношение, а не нейтральный эстетический выбор.

Этика Другого (Согласно Эммануэлю Левинасу) – признание принципиальной инаковости каждого субъекта. Этнокультурные элементы – след Другого. То есть дизайн должен восприниматься не как декоративная система, а как обладающий субъектностью (по А.Ф. Лосеву, «абсолютное живое существо»). В контексте дискурсивности, диалогичности культуры отношения с ним должны строиться не в контексте власти, то есть «обладания», а в коммуникационном смысле – внимание, слушание, осторожность. Однако для понимания Другого требуется на предварительном уровне саморефлексия, концепт «культурного самосознания» – необходимость понимания собственной культуры для диалога с Другим. В контексте дизайна объединяющей выступает этика, основанная именно на диалоге, цель взаимодействия – консенсус всех участников. Такой дизайн признается этичным, с культурными установками, с которыми согласны все затронутые участники. Это означает необходимость выявления всех участников.

Однако глубина этой ответственности не бесконечна: за личностные переживания, не мотивированные конвенциональным пластом культуры, дизайнер не отвечает. Возникает дихотомия между возможностью как неприемлемых, так и переоценённых взаимодействий с участниками культур, затронутых дизайном. Для удобства и прояснения объекта данных отношений назовём пространство между упомянутыми полюсами дихотомии культурным процессингом дизайна.

Как в теории дизайна, так и в практической деятельности дизайнера, существует множество этических подходов и моделей, в согласии с которыми формируется его ответственность перед всеми участниками культурного процессинга дизайна. Рассмотрим возможные модели этических подходов к дизайну, которые по мнению авторов, желательно использовать в учебном процессе.

В первую очередь, это модель деонтологической этики, подразумевающая глобальную ответственность дизайнера перед человечеством, универсумом, предками и потомками, нравственностью как таковой. Именно такая предпосылка задана в рамках философии И. Канта, когда категорический императив есть главная мотивация, при которой дизайнер не задумывается о последствиях, например, смешения священного и вульгарного, бескорыстного и коммерческого, невинного и преступного, а не смешивает их потому, что действует согласно моральному долгу. Упомянутые смешения недопустимы не по причине невозможности художественного оформления, а именно потому, что дизайнер чувствует себя обязанным соблюдать ряд табуированных сознательным человеком, обществом, и даже религией (например, неоспоримых религиозных истин, вроде «не убий»), положений. Эта же этическая модель предписывает запрет на плагиат, то есть признание за автором какого-либо оригинала прав на него. Авторство, как и недопустимость плагиата, признаётся ненарушимым не в силу ответственности перед законом и «авторским правом» как юридической категорией, а именно моральными соображениями. Однако у этой модели есть и ограничения, так как содержание дизайна в немалой степени определяется культурным контекстом. Например, действуя в рамках одной культурной модели (дизайнер изображает лицо человека), можно нарушить принципы другой культуры, табуированные внутри неё (для ортодоксального ислама изображения человеческих лиц недопустимы). Поэтому определение культурного контекста, которое напрямую связано с образованностью дизайнера, критически важно для данной этической модели.

В рамках консеквенциальной этики (И. Бентам, Дж. Милль) определяются последствия продукта дизайна для максимально возможного количества людей. Если польза очевидна, дизайн оправдан. Существует множество методов определения положительного воздействия, среди которых Layers of Effect (Слои воздействия), 360 Review (полный просмотр), Monitoring Checklist (контроль мониторинга) и другие. В данном случае это количественные критерии. Оцениванию подлежит также долгосрочное воздействие, дизайн тестируется на моделях, например, в случае развития каких-либо иных или новых ценностных ориентаций в обществе. Однако в рамках консеквенциальной этики возникают другие проблемы: сложность определения мажоритарных и минорных групп, их динамики, в том числе, во времени. Из истории искусства нам известно множество примеров того, когда аутсайдеры становятся лидерами: так, авангардное движение начала XX века привело к отрицанию традиционных форм искусства, наиболее ярким представителем данной революции можно было бы считать В.В. Маяковского с его «Пощёчиной общественному вкусу».

В рамках прагматистской этической модели (Дж. Дьюи, Ч. Пирс, У. Джеймс) рассматривается именно краткосрочное, ситуативное, контекстуальное восприятие дизайна. Культура не статична, ценности подвержены изменению, одни и те же образы в разное время могут вызывать разные чувства, научные открытия подвергать ревизии устоявшиеся представления. Например, для 20-х годов XX века реклама косметических и уходовых препаратов с радиоактивным воздействием была признаком прогресса, новизны, научности, тогда как менее чем через 2 десятилетия ситуация радикально изменилась из-за открытия опасности радиоактивного заражения. Для дизайнера, действующего в рамках прагматической модели, важно научиться понимать культурный контекст, степень и длительность воздействия того или иного образа на зрителя. Существуют модели верификации данной этической парадигмы: Moral value map (категоризация нравственных ценностей), Motivation matrix (мотивационная матрица) Envisioning cards (модели предсказания), Stakeholder analysis (Анализ сторон). При развитии соответствующих компетенций дизайнера, чуткости к изменениям в рамках конкретной культуры данный подход возможен, но это крайне сложно сделать в межкультурном контексте, так как меняется не только культура того общества, в котором живёт дизайнер, и на языке которого говорит, но и другие культуры. Для отслеживания этих изменений необходимо развитие межкультурных компетенций, что довольно сложно сделать в рамках одной образовательной модели. В идеальном случае, дизайнер должен приобретать дополнительные квалификации (например, культурологические, религиоведческие, регионоведческие и др.), что труднодостижимо. Неэтические решения дизайна могут возникать при применении данной этической модели ещё и потому, что в рамках философии прагматизма усиливается релятивизм, относительность всего, нарастает отрицание постоянных и нерушимых ценностных доминант.

Не являясь чистым искусством, дизайн существует не в пространстве специально выделяемой для культуры области семиосферы, а в реальной жизни человека. Если адресат чистого искусства сознательно выбирает контакт, пересекая то, что Ю.М. Лотман называет культурной рамкой, выступающей как элемент общественного договора: пространство музея, театра, (сцена и занавес и т.п.) в театре и на концерте, обложка у книги). Отдельно выделено пространство, где происходят метаморфозы, эксперименты, откровение, катарсис. Это делает чистое искусство лично ориентированным. У художника есть принципиальная свобода высказывания и право быть понятым лишь единицами, так и непонятым большинством.

Дизайн же по причине утилитарной природы осуществляет вторжение во все сферы жизни человека без его согласия. Из этого вытекает глобальное следствие: автор дизайна несет этическую ответственность перед всем обществом. Адресатом выступает не конкретная личность, а общество в целом, поэтому дизайн должен быть понимаем каждым человеком, и

будущий дизайнер обязан учитывать весь круг адресатов: как профессионалов - коллег, так и потенциальных потребителей. Дизайн, являясь одним из направлений развития экономики общества, а именно креативной, охватывает процесс создания посредством интеллектуального труда востребованного творческого продукта в области цифрового и прикладного искусства, функционального творчества, влияющего на благосостояние людей [2].

Рассмотрим динамику движения дизайнера через культурно-этическое пространство:

Этап 1. Интенция. Желание дизайнера вступить в коммуникацию.

Этап 2. Обработка дизайн-запроса, который обычно сформулирован в эстетических и прагматических категориях.

Этап 3. Через рефлексию культурной заданного дизайна семиосферы осознание адресата как принципиально Другого.

Этап 4. Исследование его онтологии, ценностей и затрагиваемой культуры.

Этап 5. Рефлексия и выявление прямых, косвенных и упускаемых акторов коммуникации.

Этап 6. Непосредственно коммуникация и достижение консенсуса.

Таким образом, каждый из этих этапов предпроектной подготовки при интеграции (этно) культурных элементов в дизайн представляет собой переход между областями этики и культуры, что является реализацией профессиональной компетенции.

Выводы. Этическая позиция дизайнера влияет на результат не меньше, чем его профессиональная квалификация, формируя моральный престиж профессии. Она включает честность, инклюзивность, отказ от стереотипов и минимизацию вреда создаваемыми объектами дизайна. Это возможно при качественном процессе обучения, интегрирующем гуманитарные и профессиональные дисциплины. Профессиональная культура будущего дизайнера должна базироваться на этичных нормах: уважении как к клиентам, так и к коллегам, непрерывном профессиональном обучении и социальной ответственности за создаваемую предметную среду.

Литература:

1. Демшина, А.Ю. Культурное наследие в дизайне / А.Ю. Демшина // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2024. – № 4. – С. 80-90

2. Коновалов, А.А. Педагогика креативных индустрий: модель профессиональной подготовки / А.А. Коновалов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – С. 2-8

3. Назарова, О.В. Особенности формирования готовности студентов к профессиональной деятельности дизайнера в условиях метапредметного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Назарова. – Ростов-на-Дону, 2021. – 23 с.

4. Орлов, И.И. Некоторые размышления о необходимости культурологического подхода в подготовке российских дизайнеров / И.И. Орлов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 78-80

5. Панкратова, А.В. Дизайн интерьера как семиотическая структура: дис. ... канд. филос. наук / А.В. Панкратова. – Смоленск, 2007. – 178 с.

6. Повшедная, Ф.В. Профессиональное самоопределение в условиях обучения в магистратуре / Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева, К.Р. Лебедев // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – С. 1-5

7. Шабатура, Л.Н. Формирование этики дизайнера / Л.Н. Шабатура, К.А. Шпильская // Ценности и смыслы. – 2015. – № 2(36). – С. 130-137

Педагогика

УДК 378.147:811

кандидат физико-математических наук Сыроквашин Михаил Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому осмыслению мотивации студентов неязыковых направлений при изучении профессионального иностранного языка. Рассматривается противоречие между внешней обязательностью дисциплины и внутренним принятием ее профессиональной ценности. Показано, что в контексте изучения профессионального иностранного языка преобладают не столько общепознавательные, сколько прикладные мотивы, связанные с будущей трудовой деятельностью. Уточняется роль личностного смысла, переживания достижимости задания и субъективного опыта успеха. Анализируется двойственная природа профессионального языкового материала, который может усиливать мотивацию и одновременно вызывать напряжение. Обосновывается значение аутентичных материалов, автономии студента, проектной работы, рефлексии и междисциплинарной интеграции. Предлагается компактная модель управления мотивацией, включающая ориентацию, эмоциональное включение, практическое действие и социальное признание результата. Отдельно обсуждаются риски прагматизации мотивации, разнородности учебной группы и профессионального выгорания преподавателя. Теоретическая значимость статьи состоит в соединении психологических детерминант и педагогических условий в единой интерпретационной рамке. Сделан вывод о том, что устойчивый интерес к изучению профессионального иностранного языка формируется тогда, когда язык начинает выполнять функцию живого инструмента решения профессиональных задач.

Ключевые слова: мотивация обучения, профессиональный иностранный язык, студенты неязыковых специальностей, личностный смысл, образовательная среда.

Annotation. The article examines the motivation of university students in non-language majors who study a professional foreign language. The discussion focuses on the contradiction between external academic obligation and internal acceptance of the course as professionally meaningful. It is shown that in the study of a professional foreign language the leading role belongs to professionally significant motives rather than to general cognitive interest. The paper clarifies the importance of personal meaning, perceived attainability of tasks and the experience of success. The specific nature of professionally oriented language material is treated as a factor that can both support and weaken motivation. The analysis highlights the value of authentic materials, student autonomy, project work, reflection and interdisciplinary links. A compact model of motivational management is proposed. It includes orientation, emotional involvement, practical action and social recognition of the result. The article also discusses the risks of reducing motivation to purely pragmatic goals, heterogeneous groups and teacher burnout. The conclusion states that stable motivation appears when a foreign language becomes an instrument for solving meaningful professional tasks.

Key words: learning motivation, professional foreign language, non-language majors, personal meaning, educational environment.

Введение. В условиях интернационализации высшего образования и роста требований к выпускнику профессиональный иностранный язык становится значимым компонентом подготовки специалиста [12, С. 8-9]. Для студентов неязыковых направлений он важен как средство работы с профильными источниками, профессиональной коммуникации и академической мобильности [13, С. 106; 5, С. 50]. При этом высокая объективная значимость дисциплины не гарантирует устойчивой учебной мотивации. В практике вуза сохраняется противоречие между внешней необходимостью изучения языка и внутренней готовностью воспринимать его как ресурс профессионального роста [5, С. 52; 8, С. 145-146]. Актуальность исследования определяется социальным запросом на специалистов, способных использовать иностранный язык в узкопрофессиональных ситуациях, и недостаточной разработанностью интегративной модели мотивации в контексте изучения профессионального иностранного языка [3, С. 41; 12, С. 15]. Современные исследования показывают, что устойчивость мотивации у студентов тесно связана с персонализацией учебного процесса, качеством обратной связи и переживанием реальной полезности выполняемых заданий [14, С. 95-97; 9, С. 63]. Объектом статьи выступает учебная деятельность студентов неязыковых специальностей. Предмет статьи составляют структура, динамика и педагогические условия формирования устойчивой мотивации к изучению профессионального иностранного языка. Цель работы заключается в теоретическом обосновании интегративной модели мотивации студентов к изучению профессионального иностранного языка. Для достижения цели систематизируются подходы к учебной мотивации, выявляются психологические барьеры, описываются педагогические условия поддержки мотивации и формулируются принципы мотивирующей образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Мотивация изучения профессионального иностранного языка включает познавательные, ценностные и инструментальные побуждения. Однако в неязыковом вузе доминирующее значение чаще получают профессиональные мотивы. Язык начинает оцениваться не как автономная учебная дисциплина, а как средство чтения специальной литературы, участия в коммуникации и решения прикладных задач [13, С. 109-110; 5, С. 53; 12, С. 12-13]. Устойчивость мотивации возрастает тогда, когда учебное действие приобретает личностный смысл и включается в профессиональную перспективу студента [7, С. 94]. Не менее важно соотношение сложности заданий и субъективно воспринимаемых возможностей обучающегося. Так, слишком простые задания поддерживают формальное участие, а чрезмерно сложные усиливают тревожность и ожидание неуспеха. Поэтому вполне логичным решением данной проблемы является режим достижимого усложнения, при котором студент видит продвижение и переживает результат как собственное достижение [2, С. 17; 11, С. 70]. При изучении профессионального иностранного языка это особенно значимо, поскольку страх ошибки и избегание речевой активности препятствуют включению в профессиональное общение [6, С. 65-67; 8, С. 145].

Профессиональный иностранный язык обладает двойственным мотивационным потенциалом. С одной стороны, связь с будущей специальностью усиливает значимость курса. С другой стороны, терминология, научный стиль и высокая плотность информации могут восприниматься как перегруженный и малоэмоциональный материал [5, С. 55; 12, С. 19]. Мотивационный эффект зависит не столько от сложности лексики, сколько от способа ее включения в учебное действие. Если термин используется в анализе кейса, инструкции, проекта или профессионального сообщения, он начинает выполнять функцию инструмента, а не объекта механического заучивания [1, С. 33; 13, С. 107]. Сходным образом действует аутентичность материалов. Работа с реальными текстами, документацией и профессиональными медиаресурсами сокращает разрыв между учебным языком и языком будущей профессии [3, С. 45; 12, С. 8]. При этом использование подобных материалов в процессе обучения должно сопровождаться методической поддержкой, в противном случае оно может послужить источником перегрузки и демотивации обучающихся [2, С. 23-24; 5, С. 55].

Поддержание мотивации требует особой организации образовательной среды, в которой студент сохраняет субъектную позицию. То есть, значимым условием является взаимодействие с преподавателем как с медиатором учебной деятельности, а не только как с источником контроля [1, С. 37; 11, С. 73]. С этой задачей связана и автономия обучающегося. Даже ограниченный выбор темы, формата задания или типа профессиональной ситуации усиливает чувство участия и ответственности за результат [3, С. 46; 11, С. 70]. Выраженным мотивационным эффектом обладает метод проектов. Публичный продукт в форме презентации, постера, деловой симуляции или краткого аналитического сообщения делает учебную задачу социально значимой и переводит внешнюю мотивацию во внутренне принятую [1, С. 34; 5, С. 56-57]. Не менее важны рефлексия и портфолио, поскольку они позволяют студенту вербализовать собственный прогресс и укрепляют чувство компетентности [3, С. 47-48; 8, С. 146]. Дополнительным ресурсом выступает интеграция языка с профильными дисциплинами. Она снижает тревожность за счет опоры на знакомое содержание и делает усвоение языка профессионально осмысленным [13, С. 111; 5, С. 54]. Аналогичный эффект дают модели перевернутого класса и междисциплинарного проектирования курса, если они связывают языковую деятельность с реальными профессиональными действиями студента [4, С. 252; 10, С. 372].

Обобщение рассмотренных положений позволяет представить мотивацию в виде поэтапного процесса. Первый этап связан с ориентацией, когда студенту показывается профессиональная польза курса и практическая значимость конкретных речевых умений [5, С. 50; 12, С. 15]. Второй этап предполагает эмоциональное включение, которое обеспечивается вариативностью учебных форм, уважительным взаимодействием и личной заинтересованностью преподавателя [2, С. 17; 3, С. 44]. Третий этап составляет практическое действие. Мотивация укрепляется через успех в выполнении небольших, но содержательно значимых задач [13, С. 109; 11, С. 72]. Четвертый этап связан с социальной оценкой результата, когда выполненная работа становится заметной группе или профессиональному сообществу. Именно сочетание смысловой ориентации, эмоционального включения, опыта успеха и признания результата обеспечивает относительную устойчивость мотивации [3, С. 47-49; 8, С. 146-147].

Для большей аналитической наглядности предложенную модель можно представить как совокупность взаимосвязанных компонентов мотивирующей образовательной среды (Таблица 1). Каждый из них выполняет самостоятельную функцию, однако наибольший эффект достигается при их согласованном действии, когда профессиональная значимость содержания сочетается с посильной сложностью задания, субъектной позицией студента и социально заметным результатом деятельности [1, С. 35; 3, С. 47; 5, С. 56].

Таблица 1

Компоненты мотивирующей образовательной среды при изучении профессионального иностранного языка

Компонент мотивирующей среды	Психолого-педагогическое содержание и ожидаемый эффект
Профессиональная ориентация	Связь языкового материала с будущей специальностью усиливает личностный смысл обучения и переводит язык из статуса формальной дисциплины в инструмент профессионального действия
Достижимая сложность	Поэтапное усложнение заданий поддерживает чувство продвижения, снижает тревожность и препятствует формированию установки на избегание неудачи
Субъектная позиция студента	Выбор темы, формата задания и способов представления результата укрепляет автономию, ответственность и внутреннюю вовлеченность в учебный процесс
Социально значимый результат	Проект, презентация, кейс или иная публичная форма представления работы усиливают переживание компетентности и закрепляют профессиональную ценность изучаемого языка

Представленная систематизация показывает, что мотивация при изучении профессионального иностранного языка поддерживается не отдельным приемом, а целостной конфигурацией условий. Ослабление любого из них ведет к снижению общей устойчивости модели. Так, при отсутствии профессиональной ориентации усиливается формальность обучения, при дефиците автономии снижается субъектная включенность, а при отсутствии социально значимого результата учебная деятельность теряет часть своей личностной и профессиональной ценности [3, С. 46-49; 8, С. 146-147; 14, С. 95-96]. С практической точки зрения это означает, что проектирование курса должно строиться не вокруг отдельных мотивационных приемов, а вокруг согласования содержания, уровня сложности, форм взаимодействия и способов оценивания. Именно такая логика позволяет обеспечить необходимую полноту мотивирующей образовательной среды и может рассматриваться как ориентир при обновлении курсов профессионального иностранного языка в неязыковом вузе [13, С. 111; 5, С. 56; 10, С. 372].

Предложенная модель позволяет объяснить мотивацию при изучении профессионального иностранного языка как многомерное явление, но ее применение связано с рядом противоречий. Первое из них касается опасности прагматизации, когда язык рассматривается только как средство получения формальных преимуществ. Такой мотив может активизировать усилие на короткой дистанции, но редко обеспечивает длительную включенность в сложную языковую деятельность [6, С. 69;11, С. 68]. Следующее противоречие связано с возможной разнородностью учебной группы. Единый темп обучения демотивирует и сильных, и слабых студентов, поэтому модель требует вариативности и поэтапной дифференциации заданий [3, С. 41; 14, С. 96]. Третье противоречие относится к положению преподавателя, от которого ожидаются не только языковая и методическая компетентность, но и понимание профессионального контекста обучающихся [13, С. 113; 5, С. 54]. Это усиливает нагрузку и повышает риск профессионального выгорания. Отдельного внимания заслуживает влияние цифровой среды. Цифровая среда расширяет возможности автономии, но одновременно создает риск замещения собственного речевого усилия технической подсказкой. Поэтому мотивация должна поддерживаться не только доступом к ресурсам, но и осмысленной организацией самостоятельной деятельности [3, С. 46; 14, С. 105]. В институциональном измерении модель предполагает координацию курса профессионального иностранного языка с профильными дисциплинами, накопление банка профессионально ориентированных материалов и методическую поддержку преподавателя. Без таких условий даже продуктивные мотивационные приемы часто остаются разрозненными и ситуативными. Предложенная модель не сводит мотивацию к внешнему стимулированию и контролю, что характерно для бихевиористского подхода. В отличие от общей коммуникативной методики она акцентирует профессиональную значимость учебного содержания [1, С. 35; 12, С. 20].

Выводы. Мотивация в изучении профессионального иностранного языка имеет комплексный характер и не формируется только за счет развлекательных форм работы или жесткого контроля. Ее устойчивость определяется тем, становится ли язык инструментом решения профессиональной задачи. Предметно ориентированная деятельность, аутентичный материал, достижимая сложность, автономия и социально значимый результат создают условия для перехода от внешней обязательности к внутренне принятой учебной активности. Предложенная концепция дает возможность уточнить отбор учебных материалов и формы контроля в неязыковом вузе. Практическая значимость такого подхода состоит в усилении роли профессионально релевантных текстов, кейсов, проектных заданий и рефлексивных процедур, которые связывают языковую подготовку с будущей специальностью. Таким образом, мотивация при изучении профессионального иностранного языка описывается как результат взаимодействия личностного смысла, организации учебной задачи, характера материала и педагогической поддержки.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 219 с.

3. Зубков, А.Д. Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий / А.Д. Зубков // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 4(56). – С. 41-49

4. Зубков, А.Д. Обучение иностранному языку в вузе в рамках метода «перевернутый класс» с использованием материалов МООС платформ / А.Д. Зубков // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 9-2. – С. 247-256

5. Зубков, А.Д. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сложности и перспективы / А.Д. Зубков, М.М. Сыроквашин // Мир педагогики и психологии. – 2025. – № 3(104). – С. 50-57

6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 512 с.

7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.

8. Потовская, К.С. Мотивирующая роль оценивания и обратной связи при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей / К.С. Потовская, К.А. Секрет // Вестник ОмГПУ. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1(30). – С. 144-148

9. Свеженцева, И.Б. Особенности формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка у студентов нефилологических специальностей / И.Б. Свеженцева, Л.А. Шарыпина // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 2(20). – С. 63-69

10. Стучинская, Е.А. Практические аспекты разработки курса профессионального английского языка в вузе на основе междисциплинарного подхода / Е.А. Стучинская, Е.П. Кобелева, А.Д. Зубков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 370-372

11. Deci, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / E.L. Deci, R.M. Ryan // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68-78
12. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
13. Zubkov, A.D. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students Using MOOCs: Motivation Issues / A.D. Zubkov // The Science of Person: Humanitarian Researches. – 2024. – Vol. 18. – № 2. – P. 106-114
14. Zubkov, A.D. Theoretical Aspects of Personalizing MOOCs for Students with Different Language Proficiency Levels / A.D. Zubkov // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Vol. 16. – № 6. – P. 90-108

УДК 378.046.4
доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального
и хореографического образования Тагариева Ирма Рашитовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
аспирант Чэнь Люян
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В КИТАЕ

Аннотация. В статье рассмотрена основная цель профессионально-личностного развития будущих учителей музыки в Китае, которая выражается в реализации национальной стратегии эстетического образования страны и в выполнении основополагающей образовательной задачи воспитания нравственности и развития талантов страны. Авторы раскрывают содержание концепции подготовки будущих педагогов-музыкантов в Китае в системе вузовского образования, включающей три ведущих образовательных и личностных вектора: направленность на всестороннее развитие личности будущего учителя музыки, интегрированный подход и использование инноваций в вузовском обучении. Как отмечается в статье, будущие китайские учителя музыки в обязательном порядке осваивают практические навыки музыканта: пение, игра на инструментах, дирижирование и импровизация. Большое значение так же отводится получению знаний и практических умений в области педагогики, психологии и методики преподавания музыкального образования. авторы делают вывод о том, что Одна из главных задач профессиональной подготовки будущих учителей музыки в образовательных учреждениях Китая связана с необходимостью построения основ непрерывно-личностного развития учителя музыки, которое будет продолжаться на протяжении всей профессиональной деятельности.
Ключевые слова: учитель музыки; профессионально-личностное развитие учителей; вузы Китая; стратегия эстетического образования Китая.
Annotation. The article considers the main goal of the professional and personal development of future music teachers in China, which is expressed in the implementation of the national strategy of aesthetic education of the country and in the fulfillment of the fundamental educational task of moral education and the development of talents of the country. The authors reveal the content of the concept of training future music teachers in China in the university education system, which includes three leading educational and personal vectors: a focus on the comprehensive development of the personality of a future music teacher, an integrated approach and the use of innovations in university education. As noted in the article, future Chinese music teachers are required to master the practical skills of a musician: singing, playing instruments, conducting and improvisation. Great importance is also attached to the acquisition of knowledge and practical skills in the field of pedagogy, psychology and methods of teaching music education. The authors conclude that one of the main tasks of professional training of future music teachers in educational institutions in China is related to the need to build the foundations of continuous personal development of music teachers, which will continue throughout their professional activities.
Key words: music teacher; professional and personal development of teachers; universities in China; strategy of aesthetic education in China.

Введение. Профессиональное и личностное развитие будущих учителей музыки для Китая сегодня – актуальнейшая задача. Так как бурное развитие всех отраслей страны и активное вхождение в мировое пространство обуславливает смену образовательных ориентиров при подготовке учителей.

По мнению исследователей (Т.М. Резер, Лянвэнь И) к подготовке современного учителя музыки в Китае предъявляются особые требования: ему необходимо овладеть навыками педагогического музыкального мышления; различными методами и прогрессивными технологиями обучения музыке; уметь нестандартно решать различные задачи при изучении музыки и находить оптимальные пути их решения в образовательном процессе» [7, С. 176].

Основная цель подготовки будущих учителей музыки в Китае обозначена стратегией эстетического образования страны и выполнении основополагающей образовательной задачи «воспитания нравственности и развития талантов». В последние годы такие нормативные документы, как «Мнение о всестороннем укреплении и совершенствовании эстетического образования в школах в новую эпоху» (2020 г.), указывают на направление «воспитания людей посредством эстетики и культуры» в подготовке учителей музыки в Китае [13].

В Китае в системе вузовского образования достаточно давно существует концепция подготовки будущих педагогов-музыкантов, включающая три образовательных и личностных вектора: всестороннее развитие личности, интегрированный подход и использование инноваций в вузовском обучении. Исследования ряда авторов (Лю Цин [5] Шуан Хуан [12] Боюань Ян [15] и др.) дают глубокий анализ описания многогранного, профессионального и фундаментального характера подготовки учителей музыки, которые вместе составляют прочную основу образовательной стратегии Китая сегодня.

Не стоит забывать и о важной роли китайских национальных традиций в системе образования любого уровня. Усиление роли национальных традиций в Китае, прежде всего, тесно связано с формированием духовной культуры подрастающего поколения в рамках комплексного воспитания и сопряжено с выдвигаемыми Коммунистической партией требованиями к высшему образованию [3].

Между тем, российская система музыкального образования, известная своим систематическим, гуманистическим и практическим характером, предоставляет ценные уроки для Китая. Ее основная идея подчеркивает развитие целостного художественного мировоззрения учащихся посредством музыки, фокусируясь на целостности образовательного процесса и стремясь к интеграции теории, практики и эмоционального опыта, что и необходимо вкладывать в личностное и

профессиональное развитие будущих педагогов-музыкантов.

В исследованиях современных учёных определяется, что «...музыкальное искусство, как известно, отражает жизненную действительность, которая окружает нас. При этом, отражение реального мира происходит через музыкальные образы, которые заложены в музыкальных произведениях и несут определенное художественное содержание…» [2, С. 25].

Эти высказывания подтверждают особую роль музыкального искусства в формировании личности педагога-музыканта, оно способствует формированию национальной культурной идентичности, эмоциональных качеств учителей в построении гармоничных отношений между учителем и учеником и повышении эффективности обучения.

С учётом несомненной актуальности выбранной темы исследования, цель настоящей статьи заключается в определении основных факторов и направлений профессиональное и личностное развитие будущих учителей музыки в Китае, а также предложении путей развития на современном этапе.

Изложение основного материала статьи. Подготовка будущих учителей музыки – важнейшее направление вузовской подготовки педагогических вузов Китая при которой профессиональная компетентность и личностные качества будущего педагога развиваются параллельно. Исследователи А.И. Щербакова, И.А. Корсакова, М.М. Садритдинова подчеркивают, что «система высшего профессионального музыкального образования представляет собой сложносоставную, объёмную, многоукладную структуру, сформированную десятилетиями, прочно опирающуюся на вековые музыкально-педагогические традиции и сопряжённую со многими сферами общественной жизни…» [14, С. 32].

Профессиональное и личностное развитие будущих учителей музыки в Китае в рамках обозначенных выше векторов их подготовки в системе высшего педагогического образования имеет следующие направления:

– получение профессиональных навыков и педагогических знаний в области музыкального искусства и музыкального образования;

– освоение теоретических основ и навыков педагогической практики;

– информационные технологии и мультикультурная грамотность.

Будущие китайские учителя музыки в обязательном порядке осваивают практические навыки музыканта: пение, игру на инструментах, дирижирование, импровизацию.

Однако еще большее значение имеет получение знаний в области педагогики, психологии и методики преподавания музыкального образования. Мы понимаем, что в современных социокультурных условиях педагогам необходимо постоянно совершенствовать свои знания, умения, общекультурные и профессиональные компетенции, владеть способами самообразования, быть способным мобильно ориентироваться в происходящих изменениях и большом объеме информации [12]. Роль вуза при этом огромна, так как именно вузовская социально – культурная среда готовит современного педагога, умеющего адаптироваться к постоянно меняющимся условиям современности [6].

При этом важно сформировать способности преобразовывать предметные знания в понятное учебное и современное содержание. Например, инструментальное исполнение музыкальных произведений необходимо сопровождать использованием мультимедийного музыкального программного обеспечения. По мнению исследователей: «В процессе обучения дети открывают для себя стили разных эпох и получают более глубокое понимание и понимание музыкальной культуры. Это не только наследие музыки, но и продолжение духа времени. Изучая классическую музыку, учащиеся могут не только понять историческое происхождение культуры, освоить исполнительские навыки и прикоснуться к исполнительскому искусству музыки, но и ощутить очарование музыкальной культуры на практике» (Ч. Ло, И.Р. Тагариева [3, С. 124]).

Также необходимо преодолевать барьеры преподавания уроков музыки как традиционных уроков вокала и фортепиано. Понимание специфики обучения детей на разных музыкальных дисциплинах также отражается в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов-музыкантов в Китае.

В КНР большое значение уделяется освоению теоретических основ музыкально-педагогического образования средствами учебных дисциплин: психология, педагогика, теория музыкального и художественного образования. При этом, важно развитие навыков проектирования и моделирования, образовательного процесса. То есть, получение теоретических и практических навыков должно быть сосредоточено на в том числе, «рефлексивном преподавании», использовании дневников преподавания для повышения самооценки и способности к корректировке. Рефлексия, на наш взгляд, в этом аспекте, является одним из важнейших составляющих личности для учителей; только постоянно выявляя собственные проблемы и вопросы преподавания, можно повышать свой уровень преподавания, что также является ключом к их личностному развитию.

В цифровую эпоху учителям музыки необходимо уметь использовать мультимедийное и музыкальное программное обеспечение, а также обладать мультикультурной музыкальной грамотностью.

Современные исследователи отмечают, что будущие учителя музыки в профессиональной деятельности должны уметь использовать музыкально-компьютерные технологии – продукты по электронно-музыкальному творчеству и электронные музыкальные инструменты (синтезаторы и музыкально-цифровые станции), поскольку их применение способствует развитию мотивации детей к занятиям музыкой и приобщению к музыкальной культуре [13]. При этом будущие педагоги-музыканты должны уметь понимать и уважать музыкальную культуру различных народов мира, способствуя культурному кругозору обучающихся.

Развивая собственную национальную музыкальную культуру, преподаватели также должны усваивать новые взгляды, чтобы обогащаться и способствовать всестороннему развитию учащихся посредством музыки.

Большое значение в вузовской подготовке будущего педагога-музыканта имеет развитие его личностных качеств. При этом опорой становится глубокая гуманистическая основа и культурная «осведомленность». Учителям музыки необходимы обширные гуманистические знания, особенно глубокое понимание превосходной традиционной китайской культуры и прочная культурная основа, что способствует формированию национальной идентичности учащихся в процессе обучения.

Многие исследователи (Хуан Шуан [12] и др.) отмечают, что учителю музыки крайне необходимы и высокие моральные качества, развитие чувства профессиональной этики, требующее энтузиазма, преданности и чувства ответственности за музыкальное образование. При этом, развитие социального интеллекта будущего педагога-музыканта становится актуальным в развитии личности учителя музыки.

Термин социальный интеллект был введён ещё в 1920 году американским учёным Э.Л. Торндайком (E.L. Thorndike [16]), но его активное развитие и применение в различных видах профессиональной деятельности. в том числе. педагогической, получило в полной мере в 21 веке.

Так. И.Т. Левина определяет, что «…социальный интеллект является одним из приоритетных качеств личности современного педагога. Данное качество позволяет планировать и прогнозировать профессиональную деятельность с учетом особенностей взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Необходимость развития данного качества обусловлено постоянными изменениями в требованиях к личности педагога, все усложняющимися требованиями к процессу преподавания в школе» [2, С. 25].

Всё вышесказанное подтверждается тезисом о том, что в условиях углубления образовательной реформы Китая учителям музыки необходимо обладать инновационными способностями, смело выходить за рамки традиций, быть готовыми учиться и открывать новые образовательные методы и инструменты, гибко применяя теорию к сложным и постоянно меняющимся образовательным ситуациям (Боюань Ян) [15].

При этом, для системы подготовки будущих учителей музыки, на наш взгляд необходимы и внедрение новых методологических и методических позиций, которые бы влияли на инновационное изменение будущего системы музыкального образования.

Сегодня в вузовском образовании происходит «реконструкция» системы учебных программ в направлении «укрепление «целостности» и «гуманизации». Китайскому образованию в области подготовки учителей музыки необходимо преодолеть дисциплинарные барьеры и разработать интегрированные учебные программы, сочетающие получение музыкальных навыков, умений и компетенций, педагогическую теорию и развития личностных и гуманистических качеств.

На наш взгляд, необходимо, увеличить долю курсов по традиционной китайской музыкальной культуре и мировой народной музыке. При этом важна роль и методологической подготовки будущего педагога.

Э.Б. Абдуллин подчеркивает, что «методологическая подготовка предполагает не только актуализацию имеющихся в опыте обучающихся знаний из различных областей науки и искусства (философии и ее раздела – эстетики, психологии, музыкознания, музыкально-исполнительской теории и практики и т.д.), но и последовательное постижение сущности этих знаний, их детерминирующей роли в осуществлении диалектического, системно-целостного подхода к изучению актуальных профессионально-значимых проблем» [1, С. 14].

Профессиональная концепция российского учёного Э.Б. Абдуллина [1] может быть объединена с политической ориентацией Китая на «воспитание людей через эстетику», обогащая гуманистический смысл учебных программ [13].

В КНР последнее время, в процессе обучения учителей музыки, просматривается курс на углубление практической составляющей профессиональной подготовки: на «рефлексивный» и «индивидуалистический» подходы. Многие исследователи Китая отмечают, что необходимо создать интегрированное практическое учебное сообщество «университеты-начальные и средние школы-сообщества», продлить период педагогической стажировки и внедрить «наставничество» и ведение рефлексивных дневников [12].

Российский педагог В.А. Сухомлинский [10] выступал за «контекстуализированный» метод обучения, позволяющий студентам на практике ощутить связь музыки и жизни и развить педагогическую мудрость.

Укрепление эмоциональных качеств и национальной культурной идентичности преподавателей: в китайском образовании учителей музыки необходимо сосредоточиться на развитии эмоциональных качеств преподавателей, повышении эмпатии учащихся к местной культуре посредством интерактивных методов обучения [15].

Исследование ряда авторов [3; 6; 12 и др.] показывает, что музыкальное образование должно формировать национальную идентичность учащихся через эмпатический опыт национальной культуры; эта перспектива может послужить ориентиром для укрепления культурной уверенности среди китайских преподавателей.

Многие современные исследователи [4; 5; 7; 15 и др.] приходят к выводу, что Китаю необходимо создать интегрированную систему подготовки учителей музыки, включающую довузовскую, вузовскую, а так же повышение квалификации, обеспечивая тем самым учителям возможность непрерывного профессионального развития посредством сотрудничества между правительством, университетами и общественными организациями.

Между тем, в российской системе музыкального образования уже несколько последних десятилетий делается акцент на непрерывном обучении учителей музыки. Нередко практикующие учителя музыки в рамках повышения квалификации проходят систему мастер-классов, обучающих семинаров и других форм, где постоянно осваивают новые методологические подходы, прогрессивны технологии обучения музыке (Л.Е. Слуцкая, Г.М. Цыпин [8], М.В. Харионовская [11]). Считаем, что этот опыт может послужить ориентиром для создания сети непрерывного образования для китайских учителей.

Кроме того, концепция, предложенная российским музыкальным педагогом Д.Б. Кабалевским, о том, что музыкальное образование в первую очередь направлено на воспитание людей, и лишь во вторую очередь – на воспитание музыкантов [1], и мысль В.А. Сухомлинского [10] о том, что музыкальное образование должно служить всестороннему развитию человека, предоставляют богатые дополнительные перспективы для подготовки китайских учителей музыки.

Выводы. Таким образом, данное исследование, основанное на интеграции российской теории и практики в области подготовки будущих учителей музыки и традиций Китайского высшего образования, направлено на анализ многомерных смыслов и путей оптимизации профессионального и личностного развития будущих китайских учителей музыки.

В статье подчёркивается, что при подготовке будущих учителей музыки в КНР учитываются лучшие национальные музыкальные традиции Китая и России.

Одна из главных задач профессиональной подготовки будущих учителей музыки в образовательных учреждениях Китая связана с необходимостью построения основ непрерывно – личностного развития учителя музыки, которое будет продолжаться на протяжении всей профессиональной деятельности (но в дальнейшем уже в условиях учреждений повышения квалификации).

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации / Э.Б. Абдуллин. – Москва: МПГУ, 2019. – 280 с. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39112517 (дата обращения: 26.04.2026)

2. Левина, И.Р. Психолого-педагогические факторы развития социального интеллекта педагога-музыканта / И.Р. Левина // Образовательный вестник «Сознание». – 2020. – Т. 22. – № 4. – С. 23-27. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42772371 (дата обращения: 06.04.2026)

3. Ло, Ч. Национальные музыкальные традиции Китая и России: пути сопряжения / Ч. Ло, И.Р. Тагариева // Воспитание в современном образовательном пространстве: тенденции, технологии, векторы развития: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Сибай: Республика Башкортостан, 2024. – С. 124-126. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=76984027 (дата обращения: 26.04.2026)

4. Лю, Цзунхао. Педагогические принципы в становлении будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки в вузах Китая / Цзунхао Лю // KANT. – 2024. – № 4(53). – С. 424-429

5. Лю, Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: дис. ... канд. пед. наук / Цин Лю. – Санкт-Петербург, 2009. – 154 с.

6. Лю, Цин. Компетентностный подход к подготовке будущего учителя музыки в КНР и РФ (в аспекте кросс-культурного подхода) / Цин Лю // Школа будущего. – 2019. – № 2. – С. 46-55

7. Резер, Т.М. Реализация принципа междисциплинарности в профессиональной подготовке преподавателей музыки в Китае / Т.М. Резер, И. Лянвэнь // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1(39). – С. 173-188. – URL: https://ma123.ru/ru/2024/02/id-0587-ru/ (дата обращения: 06.04.2026)

8. Слуцкая, Л.Е. Проблемы музыкальной педагогики и психологии. Из опыта Московской консерватории: учебник для

вузов / Л.Е. Слуцкая; под ред. Г.М. Цыпина. – Москва: Юрайт, 2026. – 109 с.
9. Сунь, Лэймэн. Формирование профессиональных компетенций учителя музыки у китайских студентов в хоровом классе / Лэймэн Сунь // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 1. – С. 101-104
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1973. – 154 с.
11. Харионовская, М.В. Формы и методы совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в учреждениях повышения квалификации / М.В. Харионовская // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4. – С. 139-147
12. Хуан, Шуан. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства в высшей школе КНР / Шуан Хуан // Художественное образование и наука. – 2022. – № 3(32). – С. 13-21
13. Чжао, Цзинь. Этические идеи конфуцианства как основа духовно-нравственного воспитания студентов в системе музыкального образования Китая / Цзинь Чжао // Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии. Краснодар: Эвенсис, 2017. – № 2. – С. 13-15
14. Щербакова, А.И. Педагог-музыкант как носитель инновационной культуры / А.И. Щербакова, И.А. Корсакова, М.М. Садритдинова // Музыкальное искусство и образование. – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 30-41. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82741206 (дата обращения: 06.04.2026)
15. Ян, Боюань. Подготовка будущих учителей музыки в системе музыкального образования Китая: традиции и инновации / Боюань Ян // Всероссийский форум молодых исследователей – 2025: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2025. – С. 7-20
16. Thorndike, E.L. Intelligence and its uses / E.L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – № 140. – P. 227-235

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Тарасова Оксана Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Губарева Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул);
студент Доль Никита Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул)

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА

Аннотация. Настоящая работа посвящена комплексному исследованию трансформации подходов к антинаркотическому воспитанию студентов младших курсов в условиях современной системы высшего образования. Актуальность темы исследования продиктована необходимостью поиска новых стратегий превенции аддиктивного поведения, адекватных запросам цифрового поколения обучающихся. В статье проводится детальный сопоставительный анализ, в котором традиционные информационно-просветительские методы, такие как лекции и беседы, противопоставляются инновационным интерактивным технологиям. Авторы аргументирует недостаточную эффективность классических форм педагогического воздействия, не обеспечивающих должного уровня личностной вовлеченности студентов. В теоретической части исследования обосновывается фундаментальная значимость групповой динамики и рефлексивных практик как базовых компонентов структуры профилактического тренинга. Особое внимание уделяется механизмам интерактивного взаимодействия, которые становятся ресурсом для качественной трансформации ценностно-смысловой сферы личности. В эмпирическом блоке работы представлены верифицированные данные, полученные в ходе апробации авторской профилактической программы. Данная программа сфокусирована на целенаправленном развитии критического мышления и закреплении устойчивых навыков волевого отказа от употребления психоактивных веществ (ПАВ). Существенный акцент в работе сделан на выявлении и методах последующей коррекции типичных когнитивных искажений учащихся, провоцирующих рискованное поведение. Результаты эксперимента подтверждают, что методический акцент на «проживании» субъектного опыта позволяет достичь более выраженных результатов, чем пассивное усвоение информации. Доказано, что активная включенность студентов в профилактический процесс способствует статистически значимой минимизации групп высокого риска в академической среде. В заключении подчеркивается, что предложенная методика способствует формированию устойчивой профессионально-личностной антинаркотической позиции будущего педагога, необходимой для его дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: антинаркотическое воспитание, профилактика употребления ПАВ, студенты младших курсов, тренинговые технологии, критическое мышление, групповая динамика, психологическая резистентность, образовательная среда вуза.

Annotation. This study is devoted to a comprehensive investigation into the transformation of anti-drug education approaches for junior students within the modern higher education system. The relevance of the research topic is driven by the necessity of developing new addictive behavior prevention strategies that align with the needs of the digital-native student generation. The article presents a detailed comparative analysis in which traditional information-based educational methods, such as lectures and discussions, are contrasted with innovative interactive technologies. The authors argue for the limited effectiveness of classical pedagogical interventions, which fail to ensure an adequate level of personal involvement among students. The theoretical framework of the study substantiates the fundamental importance of group dynamics and reflective practices as the core components of a preventive training structure. Particular attention is paid to interactive mechanisms that serve as a resource for the qualitative transformation of the individual's value-semantic sphere. The empirical section of the paper presents verified data obtained through the pilot implementation of the author’s original prevention program. This program focuses on the targeted development of critical thinking and the consolidation of resilient skills for the volitional refusal of psychoactive substance (PAS) use. A significant emphasis is placed on identifying and subsequently correcting common cognitive distortions among students that trigger risk-taking behavior. The experimental findings confirm that a methodological emphasis on "living through" subjective experience yields more pronounced results than the passive assimilation of information. It is demonstrated that the active involvement of students in the prevention process contributes to a statistically significant reduction of high-risk groups within the academic environment. The conclusion highlights that the proposed methodology fosters the development of a stable professional and personal anti-drug stance

in future educators, which is essential for their subsequent professional practice.

Key words: anti-drug education, psychoactive substance (PAS) use prevention, junior students, training technologies, critical thinking, group dynamics, psychological resilience, university educational environment.

Введение. Проблема распространения аддиктивного поведения и употребления психоактивных веществ (ПАВ) в молодежной среде сохраняет статус одного из наиболее деструктивных вызовов для современной социально-педагогической системы [6]. Согласно экспертным докладам Всемирной организации здравоохранения, наблюдается устойчивая тенденция к снижению возраста первичной пробы ПАВ на фоне расширения спектра доступных синтетических средств, что требует поиска превентивных стратегий нового поколения [3; 5].

В отечественном педагогическом пространстве накоплен значительный опыт реализации антинаркотических программ. Широкое распространение получили такие методики, как «Все, что тебя касается», «Умей сказать "нет"», социально-педагогический проект «ЛадьЯ» и кейс-тренинг «Мой выбор». Данный инструментарий, ориентированный преимущественно на школьный возраст, базируется на сочетании интерактивных форматов с системным научно-практическим подходом. Однако в системе высшего образования тренинговые методы профилактики применяются фрагментарно. Между тем, студенты младших курсов представляют собой специфическую группу риска: период адаптации к вузовской среде сопряжен с поиском новой идентичности и повышенной конформностью по отношению к референтному окружению [1; 9].

Как показывает практика, традиционные формы превентивного воздействия – декларативные лекции и разовые беседы – демонстрируют низкий коэффициент эффективности. Это обусловлено отсутствием субъектной вовлеченности обучающихся и игнорированием их потребности в активном освоении поведенческих моделей. Современная парадигма антинаркотического воспитания требует перехода от пассивной передачи информации к методам, интегрирующим эмоциональное вовлечение (арт-терапия, психодрама) и рациональный анализ (дискуссии, разбор клинических кейсов) [2; 7].

В данном контексте особую научно-практическую значимость приобретают тренинговые технологии. Тренинг определяется как интерактивная форма обучения, направленная на трансформацию личностных установок и поведенческих паттернов через непосредственное взаимодействие участников. В отличие от классических методов, тренинг акцентирует внимание на «проживании» опыта и рефлексивном анализе собственной деятельности [4; 10]. Ключевыми детерминантами эффективности тренинга выступают: групповая динамика как ресурс межличностного обучения; практико-ориентированность (симуляции и ролевое моделирование); рефлексия (осознание психоэмоциональных реакций); а также высокая адаптивность к социальному контексту группы.

Интерактивные упражнения и моделирование ситуаций выбора позволяют сформировать у студентов когнитивную резистентность к групповому давлению и развивают навыки критического мышления. Деятельностный характер тренинговых программ создает условия для трансформации ценностно-смысловой сферы личности и осознанного принятия стратегий здорового образа жизни [8]. Таким образом, научное обоснование и верификация эффективности тренинговых программ в вузовской среде является приоритетной задачей, отвечающей актуальным запросам современного общества.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты первого курса – 150 человек.

На наш взгляд студенты первокурсники находятся в зоне повышенного риска, так как это лица, делающие первые шаги во взрослой жизни, их система ценностей находиться в стадии переосмысления, в то время как социальное окружение стремительно меняется.

С целью выявления уровня риска вовлечения студентов в употреблении ПАВ, было проведено исследование, включающее в себя опросник для выявления предрасположенности к аддиктивному (зависимому) поведению и экспресс-тест на употребление различных ПАВ с целью выявления групп риска среди учащихся воспитания [11, С. 47-57].

На основе анализа полученных данных было выделено три зоны риска: низкую, среднюю и высокую. К низкой зоне риска (25% опрошенных) мы отнесли студентов, которые никогда не употребляли ПАВ, имеют представления о причинах вовлечения в наркопотребление, о скорости формирования наркозависимости, так же адекватно оценивают влияние ПАВ на организм человека, источниками информации для студентов служат экспертные мнения врачей-наркологов, научные публикации на тему ПАВ, эмоциональные переживания при приеме ПАВ расценивают как временные, способные привести к серьезным осложнениям во всех жизненных сферах. К средней зоне (40% опрошенных) относятся студенты, имеющие толерантное отношение к употребления ПАВ, их представление о формирование зависимости неполные, знания о наркотических веществах получены от друзей, из интернет источников и мессенжеров, интерес к научной литературе по теме исследования выражен слабо; эмоциональные переживания сопровождающие потребление рассматривают поверхностно. К высокой зоне риска (35% опрошенных) отнесли студентов, которые изредка употребляют ПАВ и считают, что это не формирует зависимость. А также тех молодых людей кто не имеет опыта в употреблении ПАВ, но не исключает такой возможности. Авторитетными источниками информации являются люди, испытавшие на себе действие наркотиков, онлайн сообщества и тд. К мнению врачей относятся скептически, отношение к эмоциям возникающим в результате употребления наркотиков относятся поверхностно и стереотипно. Устойчивых внутренних препятствий для вовлечения в наркопотребление нет.

В ходе исследования было отмечено, что у студентов имеется ряд искаженных представлений о наркотиках и наркотической зависимости. Так 15% опрошенных считают, что от очередного употребления ПАВ всегда можно отказаться; 25% – считают, что наркозависимыми становятся только слабые и безвольные люди; 70% – убеждены, что внешний вид человека помогает распознать наркозависимого человека; 10% – акцентируются на первичных эффектах употребления ПАВ, оставляя без должного внимания дальнейшие изменения; 5% опрошенных не смогли дать однозначного ответа на вопрос смогут ли отказаться от предложения употребить ПАВ, ссылаясь на ситуативность (зависит от вида наркотика, настроения, кто предложил и т.д). Вместе с тем 90% респондентов отметили, что передозировка ПАВ влечет за собой летальный исход.

Среди причин, по которым сверстники начинаю употреблять ПАВ, 60% респондентов отметили желание «влиться в коллектив», «стать своим»; 35% - жизненные неудачи и эмоциональную нестабильность; 15% – «страх перед будущим»; 5% – легкомыслие и отсутствие представления о последствиях.

На основании полученных результатов были определены основные направления работы:

– информационно-просветительская – направленная на изучение и изобличение «ложных мифов» связанных с употреблением ПАВ, акцентирование разрушающего влияния наркотических веществ на здоровье человека и его благополучие;

– профилактическое – формирование и укрепление негативного отношения к употреблению ПАВ, систематическое проведение тренинговой работы:

– «на отказ» для формирования устойчивой мотивации к отказу от употребления ПАВ и соответствующих

поведенческих паттернов;

– направленной на развитие личностных ресурсов, обеспечивающих эффективную социальную адаптацию.

Авторами была разработана программа тренингов «Профессиональная позиция педагога в профилактике аддиктивного поведения» (таблица 1). Целевая группа: студенты 1 курса педагогического вуза. Цель: формирование антинаркотических компетенций через развитие критического мышления и социально-психологическую резистентность. Объем: 12 академических часов (6 занятия по 2 часа).

Реализация разработанной программы тренингов была направлена на коррекцию выявленных в ходе констатирующего этапа исследования дефицитов и искаженных представлений студентов. Исходные данные продемонстрировали сложную структуру рисков: лишь 25% респондентов находились в «безопасной» зоне, в то время как **75%** составили суммарную группу среднего (40%) и высокого (35%) риска.

Таблица 1

Структурно-функциональная модель программы «Профессиональная позиция педагога в профилактике аддиктивного поведения»

Этап / Модуль	Целевая установка (согласно гипотезе)	Основные методы и формы работы
1. Информационно-теоретический «Границы проблемы»	**Теоретическое обоснование:** Формирование когнитивной базы о механизмах зависимости и правовых аспектах	Интерактивная лекция, работа с нормативными актами, разбор классификации ПАВ. Определение роли педагога в системе профилактики
2. Когнитивно-аналитический «Фильтры реальности»	**Критическое мышление:** Деконструкция социальных мифов и манипулятивных стратегий наркосреды	Метод «Дебаты», анализ медиа-контента (реклама, соцсети), упражнение «Пропаганда vs Реальность». Анализ скрытых смыслов в молодежной субкультуре
3. Деятельностный «Опыт выбора»	**«Проживание» опыта отказа:** Отработка поведенческих паттернов в ситуациях высокого социального давления	Психологический театр, ролевое моделирование «Сценарии отказа», техника «Сэндвич» (алгоритм уверенного «Нет»). Видеоанализ мимики и жестов при отказе
4. Интегративный «Сила группы»	**Групповая динамика:** Использование коллективного ресурса для закрепления антинаркотических установок	Упражнение «Круг поддержки», метод «Мозговой штурм» по созданию волонтерского проекта, рефлексивный шеринг. Социометрия «Лидеры мнений»

В ходе реализации теоретического и аналитического модулей программы акцент был сделан на преодоление мифов, выявленных у респондентов. Стереотип «внешнего вида» (70% опрошенных): Благодаря методам критического анализа медиа-контента и кейс-стади, студенты пересмотрели убеждение о возможности визуальной идентификации потребителя ПАВ. Было доказано, что латентный период и современные виды ПАВ делают этот критерий нерелевантным. Миф о «слабой воле» (25%) и «возможности отказа» (15%): Через проживание опыта в ролевых моделях студенты осознали биохимическую и нейрофизиологическую природу зависимости, что позволило сместить фокус с «безволия» на понимание механизмов формирования патологического влечения, от которого невозможно отказаться простым усилием воли.

Выявленная в ходе претеста доминирующая причина начала употребления – желание «влиться в коллектив» (60%) – стала ключевой мишенью блока «Опыт выбора». Использование групповой динамики позволило переформатировать ресурс «коллективного давления» в ресурс «коллективной поддержки». Отработка техник уверенного отказа позволила тем 5% респондентов, которые ранее ссылались на ситуативность и не могли дать четкого ответа, сформировать устойчивый алгоритм поведения. В ходе итоговой рефлексии студенты отметили, что «проживание» ситуации давления в безопасной среде тренинга снизило страх перед социальным неодобрением.

Программа успешно скорректировала скептическое отношение к научному знанию, характерное для групп среднего и высокого риска. Акцент на теоретическую обоснованность и участие в тренинге авторитетных лидеров мнений из числа студентов способствовал тому, что онлайн-сообщества и опыт потребителей ПАВ перестали восприниматься как истина в последней инстанции. Сравнение «первичных эффектов» (на которых фиксировались 10% студентов) с «долгосрочными последствиями» через анализ реальных клинических случаев позволило перевести знания о вреде ПАВ из формальных (знаю, что умру – 90%) в личностно значимые.

По завершении программы наблюдается значительная положительная динамика распределения студентов по зонам риска (Таблицу 2).

Таблица 2

Динамика распределения студентов по зонам риска (%)

Зона риска	До реализации программы	После реализации программы	Динамика
Низкая	25%	58%	+33%
Средняя	40%	32%	-8%
Высокая	35%	10%	-25%

Высокая зона риска сократилась с 35% до 10%. В этой группе остались студенты, требующие индивидуальной психолого-коррекционной работы. Низкая зона риска расширилась более чем в два раза (до 58%), что подтверждает гипотезу исследования: акцент на критическом мышлении и «проживании» опыта отказа в условиях групповой динамики является эффективным инструментом формирования антинаркотических компетенций.

Проведенное исследование, посвященное проблеме антинаркотического воспитания студентов младших курсов педагогического вуза, подтвердило высокую значимость и эффективность тренинговых методов в системе высшего образования.

Выводы. В ходе работы были решены все поставленные задачи и получены следующие выводы:

1. Теоретический анализ показал, что, в отличие от школьной среды, в вузах профилактическая работа зачастую носит формализованный характер (лекции, беседы), что не отвечает психологическим потребностям студенческого возраста. Тренинг как интерактивная форма обучения позволяет задействовать механизмы групповой динамики, рефлексии и «проживания» опыта, что является критически важным для трансформации ценностных ориентаций молодежи.

2. Констатирующий этап исследования выявил тревожную тенденцию: лишь 25% первокурсников исходно находились в зоне низкого риска. Большинство респондентов продемонстрировали наличие опасных когнитивных искажений: 70% полагались на внешние признаки при идентификации зависимости, а 25% объясняли наркопотребление лишь «слабостью воли», что свидетельствует о недооценке биохимической природы аддикции и механизмов социального давления. Основным фактором риска было признано желание «стать своим» в коллективе (60%), что подтверждает уязвимость студентов в период адаптации к вузу.

3. Разработанная и апробированная программа тренингов, базирующаяся на формировании критического мышления и отработке навыков осознанного отказа в ситуациях социального давления, показала свою высокую эффективность. Опытно-экспериментальным путем доказано, что акцент на деятельностном подходе позволяет перевести абстрактные знания о вреде ПАВ (в частности, о летальности передозировки, которую осознавали 90% респондентов) в плоскость устойчивых поведенческих навыков.

4. Сравнительный анализ данных до и после реализации программы зафиксировал существенную положительную динамику: доля студентов в зоне высокого риска сократилась более чем в три раза (с 35% до 10%), а зона низкой рискогенности расширилась до 58%. Удалось нейтрализовать ситуативную неуверенность у тех 5% студентов, которые ранее не имели четкой позиции относительно предложения употребить ПАВ.

5. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по интеграции тренинговых модулей в образовательный процесс вуза. Оптимизация профилактической работы видится в переходе от разовых акций к системному использованию групповой динамики и методов «проживания» ситуаций выбора.

Таким образом, процесс формирования антинаркотических компетенций студентов становится успешным, если он опирается на теоретически обоснованное содержание, развитие критического мышления, имитацию опыта отказа от ПАВ и активное использование ресурсов студенческой группы. Полученные результаты могут быть использованы кураторами, педагогами и психологами вузов для создания безопасной образовательной среды и укрепления психологического здоровья будущих педагогов.

Литература:

1. Дамадаева, А.С. Организация мероприятий по раннему выявлению случаев употребления психоактивных веществ в образовательных учреждениях: методические рекомендации / А.С. Дамадаева, М.Г. Гитинова. – Махачкала, 2020. – 69 с.

2. Зыков, О.В. Эффективные технологии профилактики зависимого поведения / О.В. Зыков. – Москва: Академический проект, 2021. – 254 с.

3. Комарова, Л.А. Профилактика наркомании как следствие аддиктивного поведения среди студентов / Л.А. Комарова // Наука и образование транспорту. – 2020. – № 2. – С. 172-175

4. Овчинникова, И.С. Тренинг как технология активного обучения / И.С. Овчинникова, Н.А. Кобзева // Молодой ученый. – 2015. – № 10(90). – С. 1239-1241

5. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – Москва: Академия, 2019. – 176 с.

6. Собкин, В.С. Сеть ценностных ориентаций современного студента / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 32-45

7. Станкевич, П.В. Диалектика процессов диверсификации и персонализации в формировании компетенций здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического вуза / П.В. Станкевич, Е.В. Колтыгина, А.Б. Шангин // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3(168). – С. 96-101

8. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов. – Москва: Юрайт, 2023. – 367 с.

9. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 426 с.

10. Шангин, А.Б. Основы наркопрофилактики и принципы противодействия способам распространения наркотических веществ среди молодежи: учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов / А.Б. Шангин, А.А. Краснов, Л.Г. Буйнов; рец. А.Н. Алехин, С.В. Алексеев. – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: ГАММА, 2020. – 84 с.

11. Шведчикова, Ю.С. Сборник методических материалов по организации профилактической работы на основе результатов социально-психологического тестирования / Ю.С. Шведчикова. – Пермь, 2020. – 100 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук Терентьев Андрей Викторович
Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск);
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 тактико-специальной подготовки Лапов Иван Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме внедрения инновационных образовательных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России. Анализируется трансформация традиционной парадигмы обучения, обусловленная ростом асимметричных угроз, цифровизацией оперативной обстановки и появлением новых видов вооружения. В работе рассматриваются возможности применения технологий виртуальной реальности, систем ситуационного моделирования, полигонов с использованием

беспилотных летательных аппаратов и методик разведки по открытым источникам в рамках дисциплины тактико-специальная подготовка. На основе анализа научных трудов и методических основ проведения ученых занятий по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» выделены две ключевые проблемы: недостаточная психологическая адаптация курсантов к стрессу в боевой обстановке при использовании высокотехнологичных симуляторов и фрагментарность методического регулирования применения инновационных средств в учебном процессе. Предлагаются пути решения, включающие интеграцию психофизиологического тренинга в цикл тактико-специальной подготовки и унификацию требований к сертификации интерактивных обучающих систем для нужд МВД России.

Ключевые слова: тактико-специальная подготовка, инновационные технологии, МВД России, виртуальная реальность, ситуационное моделирование, огневая подготовка, психологическая устойчивость.

Annotation. This article examines the pressing issue of integrating innovative educational technologies into the tactical and special training of cadets and students at educational institutions within the Russian Ministry of Internal Affairs. It analyzes the transformation of the traditional training paradigm, driven by the growth of asymmetric threats, the digitalization of the operational environment, and the emergence of new types of weapons. The paper explores the potential for using virtual reality technologies, situational modeling systems, unmanned aerial vehicle training ranges, and open-source reconnaissance techniques within the tactical and special training discipline. Based on an analysis of scientific papers and methodological guidelines for conducting classes in the "Tactical and Special Training" discipline, two key issues are identified: cadets' insufficient psychological adaptation to stress in combat situations when using high-tech simulators and the fragmented nature of the methodological regulation governing the use of innovative tools in the educational process. Solutions are proposed, including the integration of psychophysiological training into the tactical and special training cycle and the unification of certification requirements for interactive training systems for the needs of the Russian Ministry of Internal Affairs.

Key words: Tactical and special training, innovative technologies, the Ministry of Internal Affairs of Russia, virtual reality, situational modeling, fire training, psychological stability.

Введение. Современный этап развития правоохранительной системы Российской Федерации характеризуется кардинальным изменением характера оперативно-служебных задач, стоящих перед личным составом органов внутренних дел. Усложнение криминогенной обстановки, распространение экстремистских и террористических проявлений, а также активное использование преступными элементами цифровых технологий и дистанционных средств коммуникации предъявляют принципиально новые требования к уровню профессиональной подготовленности выпускников ведомственных высших учебных заведений (далее по тексту ВУЗ). В этих условиях классическая методика преподавания тактико-специальной подготовки, базирующаяся на линейном изложении материала, отработке нормативов в благоприятных условиях и использовании стандартных тактических схем, постепенно утрачивает свою эффективность. Традиционная парадигма, ориентированная на формирование жесткого стереотипа действий в типовой ситуации, оказывается недостаточно гибкой для противодействия вариативным и нестандартным угрозам современности. В данном контексте будет справедливым отметить то, что на смену «шаблонному» профессионализму должна прийти адаптивная тактическая эрудиция, основанная на глубоком понимании динамики боестолкновения и умении импровизировать в условиях информационной неопределенности.

Изложение основного материала статьи. Ряд отечественных ученых прилагают усилия по внедрению не традиционных образовательных технологий, которые позволяют обучающимся погружаться в будущую практическую деятельность и способствуют активизации интереса обучающихся к получению необходимых компетенций [1, С. 173; 3, С. 234; 4, С. 304]. Технологические инновации воздействуют на тактико-специальную подготовку во многих аспектах. Они создают новые возможности для обучения и тренировок специалистов. Тактико-специальная подготовка (далее по тексту ТСП) традиционно рассматривается как интегрирующая дисциплина, синтезирующая знания, полученные в рамках огневой, физической, правовой и служебно-боевой подготовки. Именно в ходе занятий по ТСП происходит перенос теоретических знаний о правомерности применения силы, приемах самообороны и огневой подготовки в практические реалии. Однако до недавнего времени этот синтез происходил преимущественно на репродуктивном уровне, когда курсант действовал по заученной инструкции, анализировали устаревшие карты местности, в редких случаях отрабатывали собранные знания на выездных занятиях и полигонах, а также использовали базовый набор специальных средств находящихся на вооружении органов внутренних дел. Но инновационный вектор развития педагогики ВУЗов МВД России предполагает смену акцентов с репродукции на продуктивное творческое мышление, что невозможно без внедрения технологий, имитирующих высокую степень неопределенности, характерную для реальных боевых контактов. Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте цифровой трансформации образования, заявленной в стратегических документах развития системы МВД России до 2025 года. Цифровая среда требует от учебных заведение обучать более профессионально развитых сотрудников, способных оперировать большими массивами данных, управлять БПЛА и действовать в условиях кибернетического давления на системы связи и навигации (в том числе и в их полном отсутствии), что автоматически требует пересмотра содержания и методов тактико-специальной подготовки.

Сам же переход к активному использованию инновационных технологий в педагогической практике ТСП не является спонтанным веянием моды, а представляет собой закономерный ответ системы образования МВД России на усложнение средств вооруженной борьбы и диверсию тактик незаконных вооруженных формирований. Традиционная подготовка в учебных классах с использованием устарелых тактических карт, плакатов, устаревшего оборудования, дополненная выходом на тактическое поле с несколькими статичными макетами, уже не способна сформировать целостную картину современного общевойскового боя в городских условиях или при блокировании административных зданий. В ответ на этот вызов, начиная с 2022 года, наблюдается резкая интенсификация внедрения так называемых «гибридных» обучающих сред, где физические действия курсанта или слушателя органично переплетаются с цифровым сопровождением. Особый интерес в научном сообществе вызывают разработки, связанные с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности (далее по тексту VR), которые позволяют погрузить обучаемого в обстановку, максимально приближенную к боевой, при сохранении полной безопасности учебного процесса. Другим не менее важным является тренд внедрения беспилотных воздушных средств (далее БВС) в детальность сотрудников ОВД, где в многих практических подразделений активно используются дроны для выполнения оперативных задач, поэтому пренебрежение такими инновациями неизбежно приведёт к выпуску низкоквалифицированных сотрудников ОВД.

Параллельно с развитием VR происходит кардинальное обновление материально-технической базы тактических полигонов многих ВУЗов МВД России, где, например, в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя уже созданы отдельные специальные учебные аудитории, оснащённые БВС. Если ранее полигон представлял собой поле с окопами и несколькими зданиями-коробками, то современная инфраструктура включает в себя полноразмерные «тактические города», оснащенные системами электронного поражения (лазертаг-оборудование) и средствами видео контроля. Примечательно, что в 2023 году на базе спецназа ГУФСИН совместно с Сибирским юридическим институтом МВД России прошли учения, где активно

отрабатывалось применение БВС в составе сводных отрядов. Курсанты учились не просто управлять дроном, а интегрировать получаемую с него видеоинформацию в общую тактическую картину для командира группы захвата. Это качественно иной уровень подготовки, так называемая «сетецентрическая» тактика, где каждый боец является одновременно и датчиком, и исполнителем, получая целеуказания через индивидуальные планшеты. Использование БВС на занятиях по ТСП позволяет отрабатывать задачи воздушной разведки, корректировки наступательных действий и оценки результатов проведения служебных операций, что ранее было прерогативой исключительно специальных подразделений, а теперь становится обязательным для сотрудников МВД России.

Значительные изменения коснулись и методики огневой подготовки как базового элемента ТСП. Международный опыт, обсуждавшийся на семинаре в Могилевском институте МВД Республики Беларусь, показывает, что акцент смещается со скоростной стрельбы по неподвижной мишени на «стрельбу с решением тактических задач». При этом многие преподаватели кафедр ТСП ВУЗов МВД России констатируют тот факт, что мало научить быстро вынимать оружие и делать три выстрела, а необходимо научить курсанта мгновенно оценивать правомерность применения оружия в отношении движущегося или вооруженного похожим муляжом противника. Для этого используются модифицированные мишени, которые могут внезапно поворачиваться к стрелку вооруженной стороной или, наоборот, демонстрировать безоружную спину (так называемые «поворотные установки»). Кроме того, активно внедряются проекторы, проецирующие на тканевые экраны видеосценарии (дорожные инциденты, ограбления магазинов), где курсант должен вовремя принять укрытие, идентифицировать угрозу и открыть огонь на поражение, при этом ведется видеозапись его действий для последующего детального разбора. Это сближает учебный процесс с реальной оперативной обстановкой, где главным раздражителем является не звук выстрела, а визуальный шум и необходимость быстрого морального выбора.

Период 2022-2025 годов стал переломным в части институционализации инновационных подходов. Вместо разрозненных экспериментов система перешла к формированию целостной методологии. Первым значимым достижением следует считать массовое внедрение технологий «Киберпоиск» (далее по тесту OSINT) в курс ТСП. Если раньше работа с информацией считалась уделом только оперативных подразделений, то современные учения, такие как «Киберпоиск-2023», прошедшие в Московском областном филиале Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, показывают, что командир группы обязан уметь проводить разведку по открытым Интернет-источникам. В рамках этих учений курсанты решали задачи по идентификации местоположения «базы боевиков» по фотографиям в социальных сетях, анализу цепочек криптовалютных переводов для финансирования ячеек и восстановлению маршрута движения подозрительного транспорта по данным геолокации. Интеграция OSINT в ТСП означает, что современный бой начинается задолго до прибытия на место в информационной среде, и побеждает тот, кто умеет извлекать данные из метаданных фото или постов из социальных сетей ВК или МАХ. Это колоссально расширило кругозор курсантов, превратив их из чистых «силовиков» в аналитиков собственных действий.

Несмотря на очевидный прогресс, процесс инновационной трансформации тактико-специальной подготовки сталкивается с трудностями, которые можно свести к двум ключевым, наиболее острым проблемам. Игнорирование этих проблем ставит под сомнение эффективность внедрения миллионов рублей дорогостоящего оборудования.

Первая и, пожалуй, наиболее сложная проблема заключается в синдроме «фантомной безопасности» и недостаточной психофизиологической адаптации курсантов при переходе от виртуального тренажера к реальности. Парадокс инноваций заключается в том, что, устраняя физическую опасность, куда входит риск травмы, шум, боль и другие, виртуальная реальность формирует у обучаемого подсознательное убеждение в собственной неуязвимости. В симуляторе можно «умереть» и начать уровень заново, перезагрузив компьютер. В реальном бою смерти нет, а звук выстрела вызывает естественную вегетативную реакцию, а именно тремор рук, сужение поля зрения, туннельное мышление. Исследования Омской академии МВД России показывают, что курсанты, отлично показывающие результаты на VR-тренажерах (более 90% поражения целей), при первом практическом занятии на тактическом полигоне демонстрируют падение эффективности до 40-50% из-за «информационного шока» и чувства стрессового воздействия. Проблема усугубляется тем, что многие преподаватели, увлекаясь метриками симулятора, забывают о главной цели ТСП, а именно подготовке к реальному кровопролитному насилию. Создается иллюзия прогресса, которая разбивается о суровую реальность. Курсант оказывается дезориентирован, где в симуляторе он был героем, на полигоне теряется. Отсутствие методики «градуированного стресса», представляющего собой последовательное усложнение условий от полной безопасности до максимальной реалистичности с использованием холостой стрельбы, взрывпакетов и огнедышащих препятствий, нивелирует пользу от инновационных технологий. Более того, современные системы VR часто не способны адекватно симулировать тактильную обратную связь, а именно отдачу оружия, тяжесть полного боекомплекта, усталость от бега в бронежилете, что в свою очередь формирует у курсанта искажённое чувство собственного тела в пространстве, которое важно для принятия своевременного решения укрыться от реальных пуль [2, С. 273].

Вторая ключевая проблема носит организационно-правовой и методический характер и связана с фрагментарностью нормативно-правового регулирования и отсутствием унифицированных методических стандартов применения инновационных технологий в учебном процессе МВД России. Ситуация на сегодняшний день такова, что каждый ВУЗ МВД России закупает оборудование под свои технические задания, использует разное программное обеспечение и, что самое главное, оценивает результат по разным критериям. Нет единой базы тактических сценариев, которые бы соответствовали реалиям 2026 года. Например, в одном ВУЗе успешным считается захват помещения за 15 секунд, в другом за 25 секунд с обязательным осмотром углов с помощью эндоскопа, а третьем за 45 секунд без потерь и ранений для учебной группы. Из-за отсутствия приказа МВД России, утверждающего обязательные минимальные требования к «электронным тактическим тренажерам» (разрешение шлема VR, количество степеней свободы, задержка сигнала, применяемые БВС), закупается морально устаревшее и дешёвое оборудование, которое перестает поддерживаться производителем через год.

Более того, юридически не определен статус электронного результата в рамках сдачи зачетов и экзаменов. Может ли запись с тактических учений (показывающая данные о скорости реакции, угла прицеливания и понесённых жертвах у личного состава) служить основанием для допуска к экзамену или для выставления оценки за семестр?

На сегодняшний день – нет, так как это не прописано в ведомственных нормативно-правовых актах, и решающее слово остается за субъективным мнением преподавателя, который может допускать ошибки или вводить субъективные критерии оценки. Эта правовая неопределенность тормозит развитие конкуренции среди производителей и создает коррупциогенные факторы при закупках дорогостоящего «инновационного» оборудования, реальная эффективность которого не проверена единой методикой [5, С. 438-439].

Исходя из чего в рамках решения обозначенных проблем нами разработан ряд предложений. Для преодоления синдрома «фантомной безопасности» необходимо внедрить концепцию «двойной реальности» в финальной стадии обучения. Суть концепции заключается в том, что VR-занятия является только первым, «интеллектуальным», этапом отработки тактической схемы или наоборот были оснащены электрическими нейростимуляторами, позволяющими

передавать болевые ощущения неудач. Вторым, обязательным, этапом должна быть отработка той же схемы в условиях «шоковой реальности» с использованием системы лазерных имитаторов «Лазертаг» боевого уровня на пересеченной местности под звуки стрельбы боевыми патронами с соблюдением техники безопасности и сбросами взрывпакетов. Это позволяет перенести навык из виртуального мира в физический, сохранив при этом объективный контроль. В идеале, к 2027 году каждый выпускник перед итоговой аттестацией должен пройти через «тактическую полосу выживания» длительностью около 2-3 часов, где VR-очки чередуются с реальными боеприпасами, стирая грань между игрой и реальностью, но прививая устойчивость к стрессу. Педагогам необходимо пересмотреть соотношение учебного времени, где вместо 80% времени в учебных аудиториях и 20% на тактику, перейти к формуле 30% теория и VR, а 70% динамические упражнения с холостыми патронами и внезапным изменением вводных.

Что касается правовой и методической фрагментарности, необходимо срочное принятие ведомственного приказа МВД России «Об утверждении перечня сертифицированных программно-аппаратных комплексов для тактико-специальной подготовки». Данный документ должен установить единый стандарт обмена учебными данными, чтобы результаты, достигнутые курсантом в Краснодаре, признавались в Москве. Также необходимо создание федерального репозитория тактических задач, который будет пополняться практическими сотрудниками, вернувшимися из командировок в «горячие точки». Это обеспечит актуальность контента. Инновации не должны быть «вещью в себе», они обязаны быть вписаны в Единую информационную среду МВД России. Рекомендуется также введение обязательной сертификации преподавателей ТСП по работе с VR-комплексами и БВС, с выдачей отдельного сертификата «Инструктор по тактической симуляции или инструктор по работе с БВС». Без человека, способного правильно использовать инновационные технологии, сложные программы и умеющего правильно интерпретировать получаемые учебные данные, умный тренажер превращается в дорогую игрушку.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ показывает, что тактико-специальная подготовка в учебных учреждениях МВД России переживает этап глубокой технологической модернизации. Период 2022-2026 гг. ознаменовался переходом от разрозненных электронных тренажеров к комплексным системам ситуационного моделирования, включающим VR-технологии, тактическую разведку с БВС и цифровую аналитику открытых источников сети Интернет. Эти инновации позволяют формировать у курсантов принципиально новые компетенции, а именно сетецентрическое мышление, многозадачность и адаптивную тактику поведения. Однако эффективность этих технологий упирается в две ключевые трудности: психологический разрыв между виртуальным и реальным боевым опытом, ведущий к иллюзии безопасности, и отсутствие единого нормативно-правового поля для цифровой сертификации знаний и умений. Решение этих проблем видится в интеграции «шоковой» фазы обучения после VR-этапа и в унификации учебной нормативно-правовой среды. Инновационные технологии – это не панацея, но мощный катализатор, который при правильном методическом и правовом обрамлении способен вывести подготовку сотрудников МВД России на качественно новый, соответствующий вызовам XXI века уровень.

Литература:

1. Киселев, Р.А. Использование практико-ориентированного подхода при преподавании дисциплин специального блока в образовательных организациях МВД России / Р.А. Киселев, А.А. Фролов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(2). – С. 172-175

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. 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

4. Светличный, Е.Г. Пути повышения стрессоустойчивости сотрудника правоохранительных органов в экстремальных и постэкстремальных условиях / Е.Г. Светличный, Е.Е. Витютнев, С.С. Редько // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(2). – С. 303-306

5. Таран, К.А. Коррупция в системе взаимодействия бизнеса и органов власти / К.А. Таран // Современные проблемы обеспечения экономической безопасности хозяйствующего субъекта: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Москва: МУ МВД РФ им. В.Я. Кикотя, 2023. – С. 437-440

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук Терентьев Андрей Викторович
Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск);
старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Лещенко Евгений Александрович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Хрысёв Евгений Валерьевич
Донецкий филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградская академия МВД России» (г. Донецк)

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОГНЕВОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ МВД РОССИИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы интеграции упражнений по преодолению служебных полос препятствий с выполнением упражнений контрольных стрельб в процессе профессиональной подготовки курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД России. Авторами анализируется текущее состояние физической и огневой подготовки выпускников, выявляются ключевые проблемы, возникающие в практической реализации традиционных методик обучения. В современной системе профессионального образования сотрудников МВД России проблема качественной подготовки к действиям в экстремальных ситуациях стоит особенно остро. Особенностью огневой и физической подготовки «первоначального обучения» является изолированность от практических экстремальных ситуаций, требующих длительного преследования преступника и незамедлительного юридически обоснованного применения приемов

задержания, а если потребуется - и табельного оружия. Анализ оперативной обстановки последних лет свидетельствует о том, что традиционный подход, при котором огневая и физическая подготовка преподаются изолированно друг от друга, уже не в полной мере отвечает требованиям реальности. Сотрудник полиции при применении огнестрельного оружия должен действовать с учетом создавшейся обстановки, характера и степени опасности действий лиц, в отношении которых применяется огнестрельное оружие, а также характера и силы оказываемого ими сопротивления. На основе анализа практики проведения учебных занятий в ряде учебных заведений системы МВД России, предлагаются пути оптимизации учебного процесса, включая увеличение часов на моделирование экстремальных ситуаций и внедрение элементов преодоления служебной полосы препятствий в обязательную программу обучения. Обосновывается необходимость формирования у личного состава устойчивых навыков прицельной стрельбы на фоне значительной физической и психологической нагрузки.

Ключевые слова: огневая подготовка, полоса препятствий, курсанты, физическая нагрузка, комплексные занятия, служебная полоса препятствий, стрельба после физической нагрузки, профессионально-прикладная подготовка, интегративный подход.

Annotation. The article discusses the current issues of integrating exercises to overcome service obstacle courses with the performance of control shooting exercises in the process of professional training of cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors analyze the current state of physical and fire training of graduates, identify key problems that arise in the practical implementation of traditional teaching methods. In the modern system of professional education of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the problem of high-quality preparation for actions in extreme situations is particularly acute. A special feature of the fire and physical training of the «initial training» is isolation from practical extreme situations that require prolonged prosecution of the criminal and the immediate legally justified use of methods of detention, and if necessary, service weapons. An analysis of the operational situation in recent years indicates that the traditional approach, in which fire and physical training are taught in isolation from each other, no longer fully meets the requirements of reality. When using firearms, a police officer must act taking into account the prevailing situation, the nature and degree of danger of the actions of persons against whom firearms are used, as well as the nature and strength of their resistance. Based on the analysis of the practice of conducting training sessions in a number of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, ways are proposed to optimize the educational process, including increasing hours for modeling extreme situations and introducing elements of overcoming the service obstacle course into the mandatory training program. The article substantiates the need for the personnel to develop stable skills of targeted shooting against the background of significant physical and psychological stress.

Key words: fire training, obstacle course, cadets, physical activity, complex exercises, service obstacle course, shooting after physical activity, professionally applied training, integrative approach.

Введение. Сотрудник полиции в критический момент вынужден действовать на пределе своих функциональных возможностей, где нередко необходимо преследовать правонарушителя, преодолевать искусственные и естественные преграды, а затем мгновенно переключаться на работу с табельным оружием. Именно здесь возникает «разрыв» между учебным процессом и реальной улицей. Если в тире курсант или слушатель работает в состоянии относительного покоя, то на службе стрельба часто ведется после интенсивной мышечной работы, на фоне тахикардии, одышки и психологического стресса. Данное противоречие требует пересмотра методических подходов, и наиболее адекватным инструментом преодоления этого разрыва, на наш взгляд, является внедрение в учебный процесс комплексных упражнений, включающих преодоление служебной полосы препятствий в сочетании с огневой подготовкой [3, С. 27].

Изложение основного материала статьи. Обратимся к физиологической составляющей данного вопроса. Результаты многолетних наблюдений за курсантами показывают, что под воздействием значительных физических нагрузок (при достижении частоты сердечных сокращений 170-190 ударов в минуту) в организме стрелка происходят закономерные негативные изменения. Это резкое повышение артериального давления, учащение дыхания, нарушение координации мелких мышечных групп и, как следствие, тремор верхних конечностей. Интересно, что легкая или умеренная нагрузка (частота пульса 90-120 уд/м), например, после 15 отжиманий или выпрыгиваний, может даже мобилизовать внимание и улучшить результаты стрельбы у подготовленных курсантов. Однако при увеличении интенсивности (свыше 20 повторений или бег с преодолением препятствий) показатели стрельбы достоверно снижаются. Это подтверждается и практикой проведения челночного бега, где после 4-х циклов результаты еще держатся на уровне, но после 10 и более повторений наступает фаза декомпенсации, и количество попаданий резко падает. Следовательно, методически неверно нагружать курсанта перед стрельбой «до отказа», так как задача состоит в том, чтобы дозировать нагрузку так, чтобы смоделировать именно то состояние физиологического «пика», которое возникает при задержании преступника, а не состояние полного изнеможения, исключающего возможность прицеливания [1, С. 78].

Ситуация усугубляется тем, что в существующих примерных рабочих программах по дисциплинам «Физическая подготовка» и «Огневая подготовка» количество часов, отведенных на комплексное взаимодействие этих двух дисциплин, остается катастрофически малым. Курсант привыкает стрелять в тепличных условиях, где их во время контрольных стрельб ожидает ровная стойка, неспешная оценка обстановки, отсутствие сбитого дыхания. Однако оперативно-служебная деятельность диктует совершенно иные правила. Статистика применения боевых приемов и табельного оружия показывает, что в 38,5% случаев (по данным анализа применения боевых приемов борьбы) и в 17,3% случаев (применение оружия) действия совершались именно после интенсивной физической нагрузки [2, С. 272]. Это значит, что каждый третий силовой контакт или выстрел происходит «на холодном сердце»? Нет, напротив на пределе. И игнорирование этого факта в учебном процессе – это прямая угроза жизни сотрудника в будущем.

В чем же заключается преимущество использования специальной полосы препятствий? В отличие от изолированных упражнений (бег, отжимания, «челнок»), полоса препятствий позволяет интегрировать физическую нагрузку в контекст служебной задачи.

Порядок и условия преодоления препятствий:

1-е препятствие – «брусья» – преодолевается на руках без помощи ног;

2-е препятствие – «стена» – преодолевается произвольно сверху;

3-е препятствие – «пеньки» – преодолевается, поочередно наступая на каждый «пенек», не касаясь земли;

4-е препятствие – «ров», ширина 2 м – возможны два варианта преодоления: вариант 1 – перепрыгивание рва; вариант 2 – спрыгивание в ров, передвижение по его дну и выпрыгивание изо рва;

5-е препятствие – «лабиринт» – преодолевается по проходам лабиринта (не допускается передвижение снизу или сверху направляющих проходов);

6-е препятствие – «бум» – участник забегает по наклонной доске на «бум» и пробегает по нему до противоположного края;

7-е препятствие – «завал» (последовательные препятствия разной высоты) – малое препятствие преодолевается сверху,

высокое снизу;

8-е препятствие – «подземный переход» – участник прыгает в окоп, пробегает по переходу 2 м и выбирается из окопа.

Преодоление таких элементов, как «брусья», «стена», «лабиринт», «завал» или «подземный переход», заставляет организм работать в режиме, максимально приближенном к преодолению городских условий или типовой застройки при преследовании. Важно подчеркнуть, что речь идет не о военной полосе препятствий, а о служебной или тактико-специальной полосе. Именно данные разновидности и заслуживают особого внимания. Традиционные соревнования по преодолению полосы препятствий со стрельбой часто подразумевают поражение металлических кругов диаметром 200 мм с дистанции 20 метров. Это упражнение, безусловно, полезное, но оно не в полной мере отражает специфику действий в городской среде. Современные комплексные занятия, проводимые, например, на базе учебно-практического полигона комплексной подготовки, предполагают более сложные сценарии. После выхода из «подземного перехода» курсант оказывается не перед ровным тиром, а перед смоделированным макетом квартиры, состоящим из нескольких комнат. Его задача в таком случает заключается в поражении появляющихся специальных мишеней, падающих при попадании, из-за укрытия, с обязательной сменой позиции, работой в дверных проемах и контролем «мертвых зон». Такой подход, во-первых, блокирует формирование «тирового» менталитета, когда стрелок застывает в статике, а во-вторых, прививает навык тактического мышления на фоне усталости. Всё это также и обосновывает необходимость объединения учебных занятий по дисциплине «Тактико-специальная подготовка», что создать синергетический положительных эффект.

Анализируя нормативно-правовую базу, регулирующую профессиональную подготовку в системе МВД России, можно сделать вывод о наличии правовых оснований для расширения использования полосы препятствий. Так, в перечень служебно-прикладных видов спорта официально включены летний служебный биатлон и преодоление полосы препятствий со стрельбой. Однако существует серьезная методическая проблема. В большинстве образовательных организаций эти дисциплины остаются уделом спортивных секций или сборных команд. В них занимается лишь малая часть курсантов и в основном те, кто уже имеет спортивные разряды по стрельбе или легкой атлетике. Основная же масса обучающихся, будущие участковые, инспекторы ПДН или оперуполномоченные, которые по роду службы будут сталкиваться с необходимостью стрельбы после нагрузки чаще всего, оказываются вне этой системы. Логика подсказывает, что необходимо инвертировать подход, где не «сильнейшие занимаются биатлоном», а «биатлон становится основой подготовки всех курсантов». Речь идет о внедрении упрощенных, но обязательных нормативов по преодолению короткой (до 300 метров) специализированной полосы с выполнением контрольного упражнения стрельб из пистолета на финальной точке.

Практическая же реализация предложенного направления заключается в проведении таких учебных занятий, которые будут включать в себя элементы полосы препятствий, привлечение преподавателей смежных кафедр и обеспечении соответствующим учебным оборудованием. При этом эффективность таких занятий должна основываться на следующих трёх ключевых принципах:

1. Сегментация ответственности. Упражнения на полосе препятствий должны проводиться под руководством специалиста по физической подготовке, который следит за техникой безопасности при преодолении препятствий (чтобы избежать травм «на грунте»). Как только курсант выходит на огневой рубеж (специально отведенный безопасный сектор), руководство переходит к специалисту по огневой подготовке. Никакой «самодеятельности» на стыке этапов быть не должно.

2. Фазовая разгрузка. Перед стрельбой должна быть предусмотрена короткая пауза, во время которой возможно нормализовать дыхание. Это не «отдых» в полном смысле, а «боевая пауза», имитирующая секунды затишья перед применением табельного оружия. Курсант учится переключать режим работы нервной системы с взрывного «бей-беги» на прицельный «смотри-стреляй». При этом, именно во время такой паузы сотрудник должен проводить быстрый анализ окружающей обстановки, что позволит правомерно и эффективно применить табельно оружие.

3. Материально-техническая верификация. Использовать необходимо только исправное, проверенное оборудование. Мишени должны быть заведомо безопасными, а оружие должно быть в крепкой и исправной кобуре.

Педагогический опыт показывает, что для полноценного освоения техники прохождения служебной полосы препятствий (особенно таких сложных элементов, как бревно «бум», лабиринт или «пенёчная» тропа) требуется значительно больше учебного времени, чем выделяется сейчас. В текущих учебных планах на тему «Преодоление полосы препятствий» отводится, как правило, не более 2-4 часов в семестр во время проведения учебных занятий по дисциплине «Служебно-прикладная физическая подготовка». Этого катастрофически мало для формирования двигательного навыка на уровне подсознания. Мы предлагаем увеличить количество специализированных занятий до минимум 5-7 в семестр (или 10-14 часов), причем они должны быть распределены равномерно в течение всего периода обучения. На начальном этапе (1-2 курс) отрабатывается техника преодоления препятствий без оружия и в медленном темпе. На среднем этапе (3 курс) добавляется оружие (макет или учебное) и увеличивается скорость. На выпускающем этапе (4-5 курс) занятия проводятся в формате контрольных занятий, где проводится преодоление полосы на результат с последующим выполнением упражнения стрельб на оценку [5, С. 145].

Дополнительно в качестве альтернативной конкретной рекомендации для кафедр огневой и физической подготовки учебных заведений МВД России предлагается внедрение модульной системы «Специальная полоса-тактика». Данная система подразумевает вариативность препятствий в зависимости от специализации курсанта. Для оперативных подразделений в полосу включаются препятствия, имитирующие заборы, узкие проходы (подъезды) и «окна». Для подразделений охраны и конвоирования элементы, требующие переноски груза («ящик с боеприпасами») на фоне усталости. Однако базовая «сердцевина» полосы должна оставаться единой и включать в себя: элемент на развитие координации («брусья» или «рукоход»), элемент на взрывную силу («стена» 2 метра), элемент на баланс («бум»), элемент на ориентацию в пространстве («лабиринт») и элемент на скоростную выносливость («ров» или «подземный переход»).

Нельзя оставить без внимания и психологический аспект данного вида тренировок. Обычная стрельба (даже после бега) часто воспринимается курсантами как механическое упражнение. Стрельба же после прохождения полосы препятствий, особенно если занятие проводится на фоне соревновательного эффекта (соревнование между взводами или отделениями), создает мощнейший эмоциональный фон. Курсант испытывает выброс адреналина, который при правильном педагогическом руководстве трансформируется не в панику, а в «боевое возбуждение» [4, С. 340]. Навыки, приобретенные в таком состоянии, отличаются высокой степенью устойчивости к стрессу. Выпускник, который в вузе 15-20 раз выполнил норматив «забегание на полосу», в реальной ситуации на пульсирующем адреналине будет действовать адекватнее и спокойнее, что резко повышает его выживаемость и эффективность.

Выводы. В заключение следует подчеркнуть, что профессиональная подготовка в учебных заведениях МВД России требует отказа от устаревших линейных методик в пользу интегративных подходов. Служебная полоса препятствий с элементами огневой подготовки – это не дань спортивной моде и не способ развлечь личный состав. Это единственный адекватный способ смоделировать биомеханику и нейродинамику реального боестолкновения в учебных условиях. Мы

должны исходить из того, что в критической ситуации сотрудник не имеет права думать о том, как перевести дыхание перед выстрелом, где он должен дышать и стрелять одновременно. Именно формирование этого сложного условно-рефлекторного комплекса является конечной целью обучения. Повышение количества часов комплексных занятий, обновление материальной базы полос препятствий (введение подвижных мишеней, имитация задымления, акустических помех) и, главное, изменение методического сознания самих преподавателей – вот те направления, следуя которым мы сможем воспитать действительно подготовленного, а значит, и успешного сотрудника.

Литература:

1. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79

2. 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. Светличный, Е.Г. Отдельные вопросы профессиональной подготовки курсантов и слушателей по обеспечению общественной безопасности и противодействию преступности / Е.Г. Светличный, Д.В. Карабаш // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь: КФ КрУ МВД России, 2017. – Т. 2. – С. 26-30

4. Таран, А.Н. Влияние уровня огневой подготовки на умение сотрудника полиции отражать вооруженное нападение / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, 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, 2022. – С. 339-343

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: материалы Международной научно-практической конференции. – Москва: МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, 2023. – С. 144-147

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Тимошенко Алена Юрьевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Гнездилов Михаил Анатольевич
Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цифровая трансформация системы профессионального образования предъявляет принципиально новые требования к формированию профессиональной направленности личности будущего специалиста. Традиционная модель профессиональной подготовки не в полной мере обеспечивает интеграцию ценностных ориентаций и профессиональных компетенций, необходимых для эффективной деятельности в цифровой среде. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке модели формирования профессиональной направленности студентов на основе ценностно-компетентностного подхода. Методология исследования базируется на аксиологическом, компетентностном и личностно-деятельностном подходах. Эксперимент проводился на базе Алтайского государственного педагогического университета при участии Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева. Выборку составили 96 студентов 2-4 курсов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Диагностический инструментарий включал авторскую анкету, методику М. Рокича, опросники готовности и рефлексивности. На констатирующем этапе выявлены три уровня профессиональной направленности: низкий (42%), средний (38%) и высокий (20%). Разработана программа формирования профессиональной направленности объемом 48 часов, включающая три модуля. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем выросла с 19% до 45% ($p<0,05$), в контрольной группе значимой динамики не зафиксировано. Ключевым условием формирования профессиональной направленности является интеграция ценностного и компетентностного подходов с опорой на рефлексивные практики.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, будущий специалист, цифровая трансформация образования, ценностно-компетентностный подход, педагогический эксперимент, профессиональная подготовка, ценностные ориентации, рефлексивные практики.

Annotation. The digital transformation of the vocational education system imposes fundamentally new demands on the development of professional orientation in future specialists. The traditional model of vocational training does not fully integrate the value orientations and professional competencies necessary for effective performance in the digital environment. The aim of this article is to theoretically substantiate and experimentally test a model for developing students' professional orientation based on a value-competency approach. The research methodology is based on axiological, competency-based, and personal-activity approaches. The experiment was conducted at the Altai State Pedagogical University with the participation of the Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev. The sample consisted of 96 second- to fourth-year students, divided into control and experimental groups. The diagnostic tools included the author's questionnaire, M. Rokich's methodology, and readiness and reflexivity questionnaires. During the ascertainment phase, three levels of professional orientation were identified: low (42%), medium (38%), and high (20%). A 48-hour professional orientation development program, comprising three modules, was developed. In the experimental group, the proportion of students with a high level increased from 19% to 45% ($p < 0.05$), while no significant change was observed in the control group. A key condition for developing professional orientation is the integration of value-based and competency-based approaches, supported by reflective practices.

Key words: professional orientation of the individual, future specialist, digital transformation of education, value-competence approach, pedagogical experiment, professional training, value orientations, reflective practices.

Введение. Цифровая трансформация системы профессионального образования предъявляет принципиально новые требования к формированию профессиональной направленности личности будущего специалиста. Данное качество обеспечивает осмысленное принятие профессиональных ценностей и устойчивое стремление к их реализации в условиях

цифровой профессиональной среды. Как показывают современные исследования, традиционная система профессиональной подготовки не в полной мере решает задачу формирования профессиональной направленности, что на практике проявляется в недостаточной мотивации студентов, несформированности устойчивых ценностных ориентаций и низком уровне профессиональной рефлексии. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте цифровой трансформации, когда специалист должен не только владеть цифровыми инструментами, но и осознавать ценностные основания их применения.

Профессиональная направленность личности будущего специалиста представляет собой интегративное качество, включающее систему профессиональных мотивов, ценностных ориентаций, интересов и склонностей, определяющих устойчивое стремление к осуществлению профессиональной деятельности даже в условиях неопределенности. Л.А. Колмогорова подчеркивает, что культурные потребности являются основным ориентиром развития мотивационно-потребностной сферы личности, что непосредственно коррелирует с процессом формирования профессиональной направленности [8, С. 58]. Л.С. Колмогорова дополняет, что культура и компетентность выступают стратегическими целевыми ориентирами современного профессионального образования, особенно в период его цифровой модернизации [9, С. 449]. Однако до сих пор остается открытым вопрос о том, каким образом следует интегрировать ценностный и компетентностный компоненты в процессе профессиональной подготовки специалистов различных профилей.

Проблематика формирования профессиональной направленности нашла отражение в работах как отечественных, так и зарубежных авторов. В.В. Желонкин и А.Г. Завгородний доказывают, что программированные и цифровые учебные материалы способны выступать эффективными дидактическими средствами активизации познавательной деятельности обучающихся [4, С. 424]. П.А. Иванов акцентирует внимание на необходимости формирования готовности будущих специалистов к проведению занятий во внеучебное время с использованием современных технологий [7, С. 231]. М.О. Меннер и С.А. Князев на основе анализа состояния и перспектив развития системы профессиональной подготовки приходят к выводу, что цифровая трансформация требует разработки принципиально новых подходов к формированию профессиональной направленности студентов [12, С. 388]. В.А. Хромов и А.Э. Меннер отмечают комплексный характер проблемы профессиональной ориентации, которая не может быть решена только средствами одного учебного предмета [18, С. 139]. С.С. Сидоров подчеркивает, что именно доминирующие ценности определяют характер и направленность профессиональной деятельности специалиста в цифровой среде [15, С. 69]. Г.Г. Спиридонова обосновывает, что формирование культуры самопрезентации будущих специалистов требует создания специальных организационно-педагогических условий [16, С. 28].

Важное значение для понимания процессов формирования профессиональной направленности имеют исследования, посвященные развитию мотивационной сферы студентов [5], психологической культуре личности [10], а также проблеме временной перспективы в студенческом возрасте [17]. С.Д. Каракозов и Н.Б. Печатнова обосновывают использование психологических тестов как информативных средств прогнозирования успешности учения в вузе [6]. И.В. Мерц, рассматривает вопросы подготовки студентов к решению эмоциональных проблем, что непосредственно связано с формированием профессиональной направленности будущих специалистов [13]. А.А. Грекова с соавторами в коллективной монографии раскрывают теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования [1]. О.Б. Дарвиш и П.А. Шептенко исследуют организацию межвузовского взаимодействия, что особенно важно для настоящего исследования, проводимого совместно АлтГПУ и КузГТУ [2].

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования профессиональной направленности личности будущего специалиста в условиях цифровой трансформации образования на основе ценностно-компетентностного подхода. Задачи исследования: 1) выявить наличные уровни профессиональной направленности студентов; 2) разработать и реализовать программу формирования профессиональной направленности будущего специалиста, интегрирующую ценностный, компетентностный и рефлексивный компоненты; 3) оценить эффективность разработанной программы в ходе педагогического эксперимента.

Изложения основного материала статьи. Исследование базируется на методологии аксиологического (ценность профессиональной деятельности как системообразующий фактор), компетентностного (совокупность профессиональных компетенций как результат подготовки) и личностно-деятельностного (активность и рефлексия самого студента) подходов [8; 9; 11]. Комплекс методов включал теоретические (анализ, синтез, моделирование) и эмпирические (анкетирование, тестирование, формирующий педагогический эксперимент). Исследование проводилось в 2024-2025 учебном году на базе Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул). Организационно-методическое сопровождение эксперимента осуществлялось при участии Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово) в рамках межвузовского взаимодействия [2]. Выборку составили 96 студентов 2-4 курсов, обучающихся по направлению подготовки, связанному с профессиональной деятельностью в социально-педагогической сфере. Студенты были разделены на контрольную (КГ, 48 человек) и экспериментальную (ЭГ, 48 человек) группы, сопоставимые по курсу обучения, текущей успеваемости и исходному уровню профессиональной направленности (различия статистически не значимы, $p>0,05$).

Диагностический инструментарий включал четыре методики: 1) авторскую анкету «Профессиональная направленность будущего специалиста» (показатель внутренней согласованности α-Кронбаха=0,86); 2) методику «Ценностные ориентации» М. Рокича [14, С. 443-445]; 3) опросник «Готовность к профессиональной деятельности» [7, С. 232]; 4) опросник для оценки уровня рефлексивности. Дополнительно использовались психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности профессиональной подготовки [6]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни для межгрупповых сравнений и Т-критерия Вилкоксона для анализа внутригрупповой динамики. Уровень статистической значимости принят как $p<0,05$.

Первичная диагностика позволила выделить и охарактеризовать три уровня сформированности профессиональной направленности студентов (см. таблицу 1). Низкий уровень (42% студентов) характеризуется отсутствием устойчивого интереса к профессиональной деятельности, доминированием внешних (материальных) мотивов и неспособностью к профессиональной рефлексии. Средний уровень (38%) отличается наличием ситуативного интереса, но при этом нестабильностью ценностных ориентаций и недостаточной сформированностью профессиональных компетенций. Высокий уровень (20%) фиксирует устойчивую профессиональную направленность, сформированную систему профессиональных ценностей (в первую очередь — ценности профессионального саморазвития) и развитую рефлексию. У студентов с низким уровнем профессиональной направленности доминирующей ценностью является «материальное благополучие» (82% случаев), тогда как среди студентов с высоким уровнем ведущей ценностью выступает «профессиональное саморазвитие» (92% случаев) [8; 15]. Важно отметить, что исходные различия между контрольной и экспериментальной группами отсутствуют ($p>0,05$), что обеспечивает корректность последующего эксперимента.

Таблица 1

Уровни профессиональной направленности будущих специалистов (констатирующий этап, %)

Уровень	Характеристика	%
Низкий	Отсутствие устойчивого интереса к профессиональной деятельности, доминирование внешних мотивов	42%
Средний	Наличие интереса к профессии при нестабильности ценностных ориентаций и компетенций	38%
Высокий	Устойчивая профессиональная направленность, сформированная система ценностей, развитая рефлексия	20%

Для экспериментальной группы была разработана и внедрена авторская программа «Профессиональное самоопределение будущего специалиста в цифровой образовательной среде» общим объемом 48 академических часов. Программа включала три последовательных модуля. Первый модуль – ценностно-ориентационный (16 часов) – был направлен на осознание и присвоение студентами ценностей профессиональной деятельности, в том числе в контексте цифровой трансформации (обсуждение кейсов, ценностные дискуссии, анализ профессиональных ситуаций). Второй модуль – компетентностно-деятельностный (20 часов) – ориентировал на формирование конкретных профессиональных компетенций, необходимых для работы в цифровой профессиональной среде (проектирование цифровых решений, работа с профессиональными цифровыми платформами, использование инструментов удаленного взаимодействия). Третий модуль – рефлексивно-оценочный (12 часов) – обеспечивал развитие профессиональной рефлексии через ведение электронного портфолио, взаимное рецензирование, анализ видеозаписей собственной профессиональной деятельности и участие в рефлексивных сессиях [12]. Контрольная группа обучалась по традиционной программе без специально организованных модулей формирования профессиональной направленности.

После завершения формирующего эксперимента (через 3 месяца) была проведена повторная диагностика. Полученные результаты представлены в таблице 2. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем профессиональной направленности выросла с 19% до 45% ($p<0,05$ по Т-критерию Вилкоксона), а доля студентов с низким уровнем сократилась с 41% до 16%. В контрольной группе за этот же период значимых изменений не произошло: высокий уровень остался на отметке 19%, низкий незначительно снизился с 43% до 41% (различия статистически не значимы, $p>0,05$). Качественный анализ результатов, дополненный полуструктурированным интервью, показал, что студенты экспериментальной группы стали чаще и более осознанно использовать рефлексивные практики, у них сформировалось устойчивое понимание ценности профессиональной деятельности даже в условиях неопределенности и цифровой трансформации.

Таблица 2

Динамика уровней профессиональной направленности будущих специалистов в контрольной и экспериментальной группах (%)

Уровень	КГ (до)	КГ (после)	ЭГ (до)	ЭГ (после)
Низкий	43%	41%	41%	16%
Средний	38%	40%	40%	39%
Высокий	19%	19%	19%	45%

Полученные данные в полной мере подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что интеграция ценностного и компетентностного подходов с обязательной опорой на рефлексивные практики является эффективным условием формирования профессиональной направленности будущих специалистов в условиях цифровой трансформации образования [12, С. 388]. Результаты согласуются с выводами М.О. Меннера и С.А. Князева о необходимости новых подходов [12], с позицией Л.А. Колмогоровой о роли культурных потребностей [8] и с данными С.С. Сидорова о значимости ценностных ориентаций [15].

Выводы. На констатирующем этапе выявлены три уровня сформированности профессиональной направленности будущих специалистов: низкий (42% студентов), средний (38%) и высокий (20%), что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию данного качества. Теоретически обосновано и эмпирически подтверждено, что ключевым условием формирования профессиональной направленности будущего специалиста в условиях цифровой трансформации выступает интеграция ценностного и компетентностного подходов, реализуемая через рефлексивные практики [3; 8]. Разработанная и апробированная программа «Профессиональное самоопределение будущего специалиста в цифровой образовательной среде» доказала свою эффективность: доля студентов с высоким уровнем профессиональной направленности увеличилась с 19% до 45% ($p<0,05$) при отсутствии значимой динамики в контрольной группе [4; 7; 12; 18].

При организации профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях цифровой трансформации образования рекомендуется: 1) включать в учебные планы специальные ценностно-ориентационные модули; 2) систематически применять рефлексивные практики (электронное портфолио, анализ видеозаписей профессиональной деятельности, рефлексивные дневники); 3) использовать практико-ориентированные задания, моделирующие реальные ситуации цифровой профессиональной среды; 4) развивать психологическую культуру студентов как основу для формирования профессиональной направленности; 5) учитывать временную перспективу студентов при проектировании образовательных программ.

Перспективными направлениями исследования являются: изучение долгосрочной устойчивости сформированной профессиональной направленности у выпускников вузов; адаптация разработанной программы для других направлений профессиональной подготовки (например, для будущих инженеров, медицинских работников, менеджеров); разработка цифровых инструментов сопровождения рефлексивных практик; расширение межвузовского взаимодействия по вопросам формирования профессиональной направленности.

Литература:

1. Грекова, А.А. Теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования / А.А. Грекова, Г.П. Землякова, Ю.А. Мельникова, Ю.В. Трофимова. – Барнаул, 2009. – 303 с.

2. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60

3. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник

Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144

4. Желонкин, В.В. Программированные учебные материалы как дидактические средства активной познавательной деятельности обучающихся / В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 4(155). – С. 423-425

5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135

6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Международной научно-методической конференции. – 2010. – С. 349-354

7. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова; под ред. П.А. Шептенко // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием. – 2017. – С. 67-70

8. Колмогорова, Л.А. Культурные потребности как ориентир развития мотивационно-потребностной сферы личности в детском возрасте / Л.А. Колмогорова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(54). – С. 57-65

9. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук. – Барнаул, 2020. – С. 448-452

10. Колмогорова, Л.С. Концептуальные основы деятельности медико-социально-психологической службы округа в системе непрерывного образования / Л.С. Колмогорова // Педагогический университетский вестник Алтая. – 2002. – № 2. – С. 268-271

11. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72

12. Меннер, М.О. Состояние и перспективы развития системы профессиональной подготовки будущих специалистов / М.О. Меннер, С.А. Князев // СНК-2023: материалы LXXIII открытой международной студенческой научной конференции Московского Политеха. – Москва, 2023. – С. 387-389

13. Мерц, И.В. Психическая саморегуляция тревожности подростков / И.В. Мерц; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – 2017. – С. 112-115

14. Рокич, М. Методика «Ценностные ориентации» / М. Рокич; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер // Психология мотивации и эмоций. – Москва: ЧеРо, 2002. – С. 443-445

15. Сидоровъ, С.С. Гендерные особенности видов и свойств личностных смысловых образований у старшеклассников / С.С. Сидоровъ // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(57). – С. 66-74

16. Спиридонова, Г.Г. Формирование культуры самопрезентации будущих педагогов в специально организованных психолого-педагогических условиях на этапе профессиональной подготовки в вузе / Г.Г. Спиридонова // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 26-41

17. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 52-56

18. Хромов, В.А. Анализ проблемы профессиональной ориентации будущих специалистов / В.А. Хромов, А.Э. Меннер // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 1. – С. 137-140

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Тулаева Виктория Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Феттер Павел Зигфридович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОСТАВЛЕНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СУЖДЕНИЯ О МУЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты составления эстетического суждения о музыке в работе со студентами в контексте освоения учебных дисциплин предметно-методического модуля основной профессиональной образовательной программы профиля подготовки «Музыкальное образование» в вузе. Теоретическими основами данной работы стали положения музыковедения, музыкальной педагогики и психологии 70-80-х годов XX века. Это обусловлено значительным усилением педагогической направленности теоретических и экспериментальных исследований по заявленной теме в указанный период. Данные исследования были связаны с осмыслением целостного восприятия музыки, его компонентов, уровней, этапов. В теоретических трудах указанного периода были также представлены результаты изучения роли, характера и значения ассоциаций в процессе восприятия. Ряд исследований был посвящен изучению проблем, связанных с вербализацией результатов музыкального восприятия. На основе теоретических трудов указанного периода была проведена соответствующая практическая работа со студентами профиля «Музыкальное образование». Обобщение ее результатов показало высокую эффективность использования ресурсов ряда учебных дисциплин предметно-методического модуля основной профессиональной образовательной программы в исследуемом аспекте. Изучение подготовленных студентами эстетических суждений, в том числе, в жанре бесед о музыке с предоставлением электронных презентаций, а также наблюдение и опросы показали заметные позитивные изменения в их мотивации к данному виду деятельности, а также освоению содержания самих дисциплин предметно-методического модуля. Исследование также показало, что проведенная со студентами работа способствовала расширению их лексического запаса при анализе музыкальных произведений, кроме того, составление эстетических суждений о музыке явилось для

студентов важным компонентом подготовки к педагогической практике.
Ключевые слова: музыкальное восприятие, эстетическое суждение, предметно-методический модуль, подготовка учителя музыки.
Annotation. The article discusses the theoretical and practical aspects of making an aesthetic judgment about music in working with students in the context of mastering the subject-methodological module of the main professional educational program of the Music Education profile at a university. The theoretical foundations of this work are based on the principles of musicology, music pedagogy, and psychology from the 1970s and 1980s. This is due to the significant increase in the pedagogical focus of theoretical and experimental research on this topic during this period. These studies focused on understanding the holistic perception of music, its components, levels, and stages. The theoretical works of this period also presented the results of studies on the role, nature, and significance of associations in the perception process. Several studies focused on the problems associated with the verbalization of the results of musical perception. Based on the theoretical works of this period, relevant practical work was carried out with students of the Music Education profile. The generalization of its results showed the high efficiency of using the resources of a number of academic disciplines in the subject-methodical module of the main professional educational program in the aspect under study. The study of the aesthetic judgments prepared by the students, including those in the form of conversations about music with the presentation of electronic presentations, as well as observation and surveys, revealed significant positive changes in their motivation for this type of activity and the mastery of the content of the subject-methodical module disciplines. The study also showed that the work carried out with the students helped to expand their vocabulary when analyzing musical works, and that making aesthetic judgments about music was an important component of their preparation for teaching practice.
Key words: musical perception, aesthetic judgment, subject-methodological module, training of music teachers.

Введение. Формирование музыкальной культуры предполагает не только эмоциональное, но и осознанное восприятие музыки. В связи с этим умение грамотно, в соответствии со спецификой музыки и особенностями ее восприятия, формулировать эстетическое суждение о произведении представляется необходимым компонентом музыкальной культуры и шире – духовной культуры подрастающего поколения. Данный аспект видится актуальным в содержании и процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки, для которого компетентность в ракурсе эстетического суждения представляется важнейшей в будущей работе с обучающимися.

Вместе с тем, как показывает анализ заявленной проблемы, далеко не все ресурсы дисциплин основной профессиональной образовательной программы подготовки будущего учителя музыки к данной работе, составляющих, в частности, ее предметно-методический модуль, эффективно реализуются в указанном аспекте. Их выявление, актуализация, практическая апробация в учебной деятельности будущих педагогов-музыкантов и исследование эффективности в аспекте составления эстетического суждения о музыке является целью настоящей работы.

Изложение основного материала статьи. Эстетическое суждение в музыковедческих, музыкально-педагогических и психологических трудах 70-80-х годов XX века рассматривалось как неотъемлемый компонент процесса восприятия. Представления о целостном музыкальном восприятии и, соответственно, эстетическом суждении получают дальнейшую разработку в ходе продолжившихся теоретических исследований и возобновившейся в указанный период экспериментальной деятельности в области музыкальной психологии. Более ранние периоды исследования феномена эстетического суждения о музыке в теоретическом ракурсе были рассмотрены в одной из предыдущих опубликованных работ одного из авторов настоящей статьи [7].

С актуализацией психологического подхода к проблеме эстетического восприятия связан интерес исследователей к изучению ассоциативных представлений, возникающих у слушателей в процессе музыкального восприятия. На основании словесных высказываний слушателей о музыке были выделены, по-разному формулируемые исследователями, два типа ассоциативных представлений: представления как субъективное дополнение к объективному музыкальному образу, способствующие его пониманию, наполнению личностным смыслом и представления, которые сюжетно организуют результаты восприятия музыкального образа. Более адекватными природе музыкального искусства исследователям представляются ассоциации первого типа, которые могут способствовать индивидуальному дополнению смысла музыкального образа, тогда как ассоциации второго типа «порой даже абсолютно ослабляют воздействие музыки, обедняют ее содержание, отвлекают внимание. Такое «сопровождение» притупляет фантазию слушателя» [2, С. 31].

В 70-е годы XX века становится очевидной перспективность этой линии исследовательской работы применительно к детскому восприятию, поскольку субъективная вербализация объективного музыкального образа у детей, еще в большей степени, чем у взрослых, происходит с опорой именно на наглядные образы и ассоциации. Исследователи (Г.И. Панкевич [2], Г.С. Тарасов [5] и др.) делают вывод о превалировании в музыкальном восприятии школьников именно образов сюжетного характера, что проявляется в их эстетических суждениях тем чаще и ярче, чем младше ребенок по возрасту.

Говоря о развитии восприятия и суждения детей, Г.С. Тарасов выделял в этом процессе три основных этапа. Первый характерен тем, что дети «начинают вычленять самостоятельную роль звукового начала в зрелищно-событийном плане жизненных представлений»; второй этап состоит в том, что музыка раскрывается «в эмоционально-образном слушании целостной музыкальной ткани произведения и понимании особой роли мелодики при этом»; третий этап – этап обобщенного слышания музыки, когда школьники «на основе интонационного «прочтения» мелодики и других средств выразительности способны воспринять жизненную и конструктивную основу художественной образности» [5, С. 53]. Эти этапы развития восприятия находят свое отражение в суждениях детей по поводу услышанного. Именно педагогически направленное воздействие может способствовать тому, что беседа о музыке будет осуществляться не с обязательной опорой на конкретные жизненные реалии, а на обобщенно-проблемном уровне, выявляющем собственную оценку услышанного.

Особенности формулирования эстетических суждений соотносятся в эти годы и с типами восприятия. В терминологии Г.С.Тарасова – это «зрелищно-событийный», при котором слушатели акцентируют внимание на конкретной наглядности; «эмоциональный», при котором первоначально полученные впечатления по мере развития восприятия приводят в итоге к осмыслению музыкального развития в определенном образном качестве; «слуховая ориентировка», при котором слушатель ориентируется на формальную звуковую форму [6]. Чаще встречаются первый и третий типы восприятия. В первом случае суждения о музыке опираются на жизненные впечатления, практически вне связи с музыкой, которой они вызваны, в третьем варианте слушатель преимущественно характеризует средства выразительности, но также вне связи с музыкальным образом. Применительно же к педагогической практике акцент делается на необходимости такого восприятия музыки и, соответственно, суждения о ней, которому соответствует второй тип восприятия, при котором объективная образная программа произведения может переосмысливаться в связи с личностной оценкой слушателя.

Следует отметить, что начиная с рассматриваемого периода, не только в эстетике, музыкознании и психологии, но и в школьной музыкальной педагогике упрочивается подход к эстетическому суждению не как к переводу музыки на язык слов, что принципиально невозможно, но как к вербализации собственных чувств и мыслей, являющихся результатом контакта с произведением искусства. Традиционно подчеркивая гораздо большие возможности музыки в передаче тончайших нюансов

чувств и явлений, чем это выразимо в слове, многие педагоги и исследователи, тем не менее, рассматривают эстетическое суждение как важное педагогическое средство для стимулирования творческой активности детей, для их самопознания и самовыражения.

Необходимость личностного выявления сути музыкальной образности естественно предполагает рассмотрение проблем, связанных с различием «субъективной эмоциональной программы» (В.Г. Ражников). Особенно актуальным это становится при формировании требований к эстетическим суждениям детей. Так, исследование В.Г. Ражникова, направленное на изучение формирования музыкальных образов, в том числе и с использованием словаря эстетических эмоций, которые существуют в музыке как признаки характера звучания, позволило сделать вывод о том, что «эстетические эмоции в определенном смысле взаимозаменяемы…Для педагога важно не упорствовать на точном, только ему известном словесном объяснении…Эстетическая эмоция, входящая в образ ученика, может быть весьма близкой к той, на которой настаивает педагог, но словесное ее оформление может оказаться иным» [4, С. 25]. Это условие можно считать обязательным для практической работы педагога-музыканта с тем, чтобы избежать единообразия в суждениях детей, способствовать их максимальному творческому самовыражению, личностному постижению музыкального образа произведения.

Проведенный теоретический анализ представлений об эстетическом суждении стал основой организации соответствующей работы со студентами – будущими учителями музыки. Обозначенная работа с ними была организована в условиях, прежде всего, освоения ими соответствующих учебных дисциплин и педагогической работы в период практики.

Анализ рабочих учебных программ показал наличие содержания ряда исследуемых нами позиций в таких дисциплинах, как «Методика музыкального образования», «Музыкальная психология и психология музыкального образования» и др., в том числе дисциплин музыкально-исполнительской направленности («Вокальное исполнительство», «Хоровое дирижирование» и др.), составляющих, наряду с другими, содержание предметно-методического модуля [1], разработанного на основе концепции «Ядра высшего педагогического образования» [3]. Вместе с тем, устные опросы и анкетирование студентов показали явные пробелы в их представлениях об эстетическом суждении в отношении музыки, а также отсутствие должного понимания профессиональной необходимости в приобретении данной компетенции в процессе их теоретической подготовки. Результаты же педагогической практики, в частности, в общеобразовательных учреждениях, показывают, что в реальной музыкально-педагогической деятельности учитель должен «применять» эстетическое суждение о музыке практически на каждом уроке, в содержании которого анализ прослушанного или исполненного музыкального произведения присутствует имманентно, а слушание музыки позиционируется как один из основных видов музыкальной деятельности обучающихся, в том числе, в содержании современных программ по музыке [8; 9].

Сказанное убедило авторов в необходимости организации специальной работы со студентами в исследуемом нами аспекте. С этой целью в содержание таких дисциплин, как «История зарубежной музыки», «История отечественной музыки», «Теория музыкального образования», «Анализ музыкальных произведений» были внесены изменения, связанные с включением материалов, нацеливающих студентов на восприятие и анализ музыкальных произведений именно в контексте эстетических суждений о них, накопления соответствующего опыта и конкретного материала в отношении актуального, педагогически ориентированного репертуара с целью дальнейшего использования в процессе педагогической практики. Так, в рамках учебных дисциплин «История зарубежной музыки», «История русской музыки» студентам предлагались задания, связанные с произведениями композиторов, входящих в репертуар для слушания в общеобразовательной школе (В.А. Моцарт, «Симфония № 40», Л.в. Бетховен, «Веселая. Грустная», Э. Григ, «Утро», П.И. Чайковский, «Осенняя песня», М.И. Глинка, «Ария Сусанина» и др.). Студенты должны были подготовить беседу о произведении с учетом, прежде всего, возрастных особенностей детей. Кроме того, из числа изучаемых произведений они должны были самостоятельно выбрать подходящие для слушания детьми разных возрастных категорий, сделать электронные презентации и, в опоре на их содержание, провести соответствующие беседы о прослушанном произведении. В содержание и процесс изучения дисциплины «Теория музыкального образования» также включались практико-ориентированные задания, имеющие целью овладение студентами компетенциями, необходимыми для грамотного проведения беседы о музыке. Например, в процессе освоения темы «Личность ребенка в контексте музыкально-образовательной системы» рассматриваются, в том числе, вопросы, связанные с психолого-педагогической и музыкально-педагогической характеристикой детей разного возраста. В качестве задания студентам было предложено подобрать произведение, подходящее для слушания детьми и младшего, и среднего школьного возраста, представить, таким образом, два варианта беседы о нем с учетом возрастных особенностей детей каждой возрастной категории. В процессе работы также создавалась установка на использование различных источников и интерпретаций самой музыки, включая и современные информационно-коммуникационные технологии. Вскользь заметим, что определенная интенсификация использования ресурсов учебных дисциплин рассматриваемого предметно-методического модуля было также предпринята одним из авторов работы в качестве решения задачи формирования музыкально-слухового опыта студентов и также опубликовано в одной из предыдущих работ [10]. Разрабатывая содержание эстетического суждения об изучаемой музыке, студенты обращались к биографическим данным, сведениям из истории зарубежной и отечественной музыки, привлекали информацию сайтов сети Интернет, связанных с классической и современной музыкой и др. Представим кратко результаты данной работы со студентами на конкретных примерах.

Так, содержание беседы о Симфонии № 40 В.А. Моцарта, разработанной студенткой для обучающихся младшего школьного возраста, включало информацию о композиторе, рассказ о симфонии в целом, акцентуацию на мелодии главной партии первой части – взволнованной, вместе с тем, танцевальной, выразительной, что ярко демонстрируется проведением темы партией скрипок в оркестре. В работе с подростками в отношении данного произведения предусматривалось использование уже других оснований, а именно, рассказа о том, что основой характера первой части исследователи считают арию Керубино из оперы «Свадьба Фигаро», что танцевальность главной партии воспринимается таковой отнюдь не случайно: в самой теме есть отголоски сербской народной танцевальной музыки и др. При этом и в первом, и во втором случаях беседа выстраивалась таким образом, чтобы необходимые выводы дети делали сами с помощью наводящих вопросов учителя.

Содержание беседы о произведении П.И. Чайковского «Осенняя песня» из цикла «Времена года» было также разработано студентами в аспекте направленности на формирование эстетического суждения о нем. Студенты в своих работах указывали на многочисленные интонации печали, вздоха, отмечали общий характер пьесы как лирической музыкальной зарисовки, основанной на слиянии окружающей природы и настроения человека, выделяли и анализировали в контексте сказанного отдельные фрагменты пьесы. Важным здесь было то, что студенты, формируя эстетические суждения о данных и других музыкальных произведениях, оперировали не только внемузыкальными, но и музыкальными ассоциациями, привлекая в качестве подтверждения того или иного мнения характер музыкального произведения, его интонационные, жанровые и стилистические особенности, средства музыкальной выразительности, использованные композиторами.

Повторные опросы, анкетирование студентов и беседы с ними по окончании соответствующего этапа учебного процесса показали заметные изменения, прежде всего, в их осознании степени важности составления эстетического суждения как сущностной основы анализа музыкальных произведений. В большинстве своем студенты, по окончании освоения приведенных выше дисциплин, указывали на то, что их целостное понимание того или иного музыкального произведения обусловлено именно разработкой эстетических суждений о нем, а анализ исключительно только музыковедческих представлений о произведениях не исчерпывает полноты и целостности их освоения. Прогнозируя будущую педагогическую практику, студенты высказывали предположения о том, в каких условиях, в работе с каким возрастом детей, в каком тематическом плане они будут использовать в работе с обучающимися накопленный материал, связанный с эстетическими суждениями о конкретных музыкальных произведениях школьного учебного репертуара.

Выводы. В 70-80-е годы прошлого века перспективы музыкального развития детей, в том числе совершенствование восприятия музыки, культуры эстетического суждения, стали все больше определяться с опорой на результаты научных исследований, а не только на чисто эмпирический опыт. Сами исследования, осуществляемые в этот период, имели нередко практическую, педагогическую направленность.

Связь задачи музыкального развития детей с их общим развитием актуализировала проблему музыкальной культуры как части культуры общедуховной. Воспитание способности к художественно-образному суждению в педагогическом контексте стало рассматриваться в неразрывной связи с умением более точно осознавать эмоциональную содержательность музыкального произведения, собственные мысли и чувства, возникающие в процессе восприятия. Таким образом, в рассматриваемый период времени воспитание у детей способности к эстетическому суждению о музыке стало позиционироваться как условие совершенствования культуры не только музыкального восприятия, но общей культуры ребенка, его самопонимания и самовыражения.

Работа с будущими учителями в аспекте составления эстетических суждений о музыке показала эффективные возможности содержания ряда учебных музыкальных дисциплин предметно-методического модуля основной профессиональной образовательной программы для решения поставленной задачи приобретения и накопления студентами опыта эстетического суждения о музыке для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Основная профессиональная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.04.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) Музыкально-компьютерные технологии. Уровень высшего образования – бакалавриат. – 2026. – URL: https://edu.omgpu.ru/course/index.php?categoryid=2241 (дата обращения: 14.04.2026)

2. Панкевич, Г.И. Музыкальное искусство и воспитание эстетического восприятия / Г.И. Панкевич. – Москва, 1969. – 42 с.

3. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)»). – URL: https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/ (дата обращения: 14.04.2026)

4. Ражников, В.Г. Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. – Москва: Знание, 1980. – 96 с.

5. Тарасов, Г.С. Психологические особенности музыкального восприятия / Г.С. Тарасов // Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства. – Москва: НИИ школ, 1978. – С. 47-59

6. Тарасов, Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г.С. Тарасов. – Москва: Наука, 1979. – 191 с.

7. Тулаева, В.В. Проблема эстетического суждения о музыкальном образе в контексте переориентации знаний в советских эстетике и музыкознании в 50-60-е годы XX века / В.В. Тулаева // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33445 (дата обращения: 15.04.2026)

8. Федеральная рабочая программа начального общего образования: музыка (для 1-4 классов образовательных организаций). – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_muzyka_1-4.pdf (дата обращения: 12.04.2026)

9. Федеральная рабочая программа начального общего образования: музыка (для 5–8 классов образовательных организаций). – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_muzyka-5-8.pdf (дата обращения: 12.04.2026)

10. Феттер, П.З. Развитие музыкально-слухового опыта будущего учителя музыки в процессе его профессиональной подготовки в вузе / П.З. Феттер; под ред. Е.В. Намсинк // Детство, открытое миру: сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 25 марта 2025 года). – Омск: Издательство ОмГПУ, 2025. – С. 356-358. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80582987 (дата обращения: 18.04.2026)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Тютькова Ирина Анатольевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Яковлева Елена Валериевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье определено, что информационная компетентность становится базовым качеством специалистов в большинстве отраслей, и учителя не являются исключением. Посредством анализа научных трудов современных авторов изучено понятие «информационная компетентность». Сделано предположение, что включение в федеральный государственный образовательный стандарт универсальной компетенции. Цифровая грамотность станет большим шагом к конкретизации и уточнению многих моментов подготовки будущих учителей, особенно методов оценки уровня их

информационной компетентности. Рассмотрены классификации компонентов информационной компетентности. Выделены причины, которые подчеркивают важность ее развития у педагогов. Представлена методология оценки уровня информационной компетентности будущих учителей в профессиональном образовании. Указаны ее цели, задачи и структура. Выделены уровни информационной компетентности. Представленная методология может послужить основой для использования в учреждениях системы среднего профессионального и высшего образования. Она позволит проверить то, насколько у будущих учителей развиты компетенции в области информационных технологий, и внести на основании этого изменения в рабочие программы, учебный и внеучебный процессы.

Ключевые слова: информационная компетентность, цифровая грамотность, будущие учителя, студент, профессиональное образование, информационные технологии, методология оценки, компетенции.

Annotation. The article defines that information competence is becoming the basic quality of specialists in most industries, and teachers are no exception. Through the analysis of scientific works of modern authors, the concept of «information competence» has been studied. It is assumed that the inclusion of universal competence Digital literacy in the federal state educational standard will be a big step towards specifying and clarifying many aspects of the training of future teachers, especially methods for assessing the level of their information competence. Classifications of information competence components are considered. The reasons that emphasize the importance of its development among teachers are highlighted. A methodology for assessing the level of information competence of future teachers in vocational education is presented. Its goals, objectives and structure are indicated. The levels of information competence are highlighted. The presented methodology can serve as a basis for use in institutions of secondary vocational and higher education. It will make it possible to check the extent to which future teachers have developed competencies in the field of information technology, and based on this, make changes to work programs, educational and extracurricular processes.

Key words: information competence, digital literacy, future teachers, student, vocational education, information technology, assessment methodology, competencies.

Введение. В век технологий и в условиях увеличения требований к работникам информационная компетентность становится базовым качеством специалистов в большинстве отраслей, а не привилегией, то есть тем, что доступно лишь лицам, получившим профессиональные знания в определенной области. Современные педагоги не являются исключением, по этой причине процесс профессионального обучения должен включать в себя мероприятия по развитию способностей и навыков студентов педагогических направлений в части информационных технологий, отслеживанию динамики и оценке достигнутых результатов. Это делает необходимым создание соответствующего инструментария, где важное место занимают подходы, методы и инструменты для проверки знаний, умений и навыков использования информации, представленной в различных формах, в том числе в цифровой, для решения различных задач в процессе обучения и выполнения трудовых функций непосредственно на рабочем месте.

Обзор научной литературы показал, что за последние годы объем исследований по данной тематике увеличился, однако заметно, что по сравнению со работами из смежных направлений, они представлены в меньшем количестве. В этой связи становится актуальной разработка методологии оценки уровня информационной компетентности будущих учителей в профессиональном образовании, так как в образовательном учреждении должны использоваться четкие критерии и методы, грамотно подобранные, позволяющие оценить результаты, а также обнаружить пробелы и недочеты.

Изложение основного материала статьи. В первую очередь для перехода к рассмотрению методологии необходимо определить сущность понятия «информационная компетентность», проанализировав труды современных авторов. Согласно позиции С.Ю. Ситниковой, Л.В. Буря, Б.М. Басова, она представляет собой совокупность компонентов, основными из которых являются информационная деятельность (процедура осуществления различных действий с информацией, включая ее получение, защиту и пр. для удовлетворения запросов субъекта) и информационная грамотность (сформированность у субъекта компетенций, связанных с пользованием информацией, то есть с поиском, оценкой, обработкой и продуктивным применением) [5].

А.Е. Поличка указывает на то, что информационная компетентность является одним и показателей успешного личностно-профессионального развития [3]. Будущие учителя должны уметь взаимодействовать с информацией, а информационное пространство не ограничивается территорией одного государства, имея мировой масштаб [1].

А.В. Садыкова относит к информационной компетентности способность решать несколько задач одновременно, использовать любые информационные каналы, оперативно переходить к следующему делу, а также готовность справляться с ранее не знакомыми задачами, повышать уровень своего профессионализма, развивать критическое мышление и осуществлять контроль над своими действиями и эмоциями [4]. Исходя из последнего, можно предположить, что информационная компетентность находится во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом.

М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков, Ш.А. Оцоков, М.М. Ниматулаев обращают внимание на то, что во многих исследования информационная компетентность отождествляется с цифровой и включает в себя знания, умения и навыки в области информационных технологий и ресурсов. Важно, что данный вид компетенций по своей организации не имеет существенных отличий от традиционных их видов. Говоря о будущих учителях, авторы отмечают, что в ходе профессионального обучения они должны быть подготовлены к повсеместному использованию информационных технологий (как в повседневной жизни, так и в работе). Установив расхождение между информационными задачами, которые предстоит им решать, и компетенциями, включенными в федеральный государственный образовательный стандарт, содержащий требования к результатам обучения студентов педагогического направления, исследователи приходят к выводу, что он нуждается в доработке в виду того, что имеющиеся в нем универсальные и общепрофессиональные компетенции по своему характеру не всегда могут охватить информационные технологии. М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков, Ш.А. Оцоков, М.М. Ниматулаев предлагают дополнить их цифровой грамотностью (УК-11) [6]. Очевидно, что данное понятие сходно с информационной компетентностью, и это станет большим шагом к конкретизации и уточнения многих моментов подготовки будущих учителей, особенно методов оценки уровня их информационной компетентности.

Компоненты информационной компетентности будущих учителей:

– классификация А.В. Хуторского и С.В. Тришиной: когнитивный (обеспечивает творческий подход к выполнению профессиональных заданий), деятельностно-творческий (содействует приобретению обучающимися навыков выполнения разных видов работ в профессиональной сфере), личностный (свидетельствует о развитии тех или иных качеств личности, влияющих на потребности и мотивы деятельности) и аксиологический (способствует определению важнейших ценностей при работе с информацией);

– классификация Й.Н. Феткулловой, Э.Г. Галимовой: технологический (применение всех доступных технологий, в том числе информационных, для управления информацией, то есть осуществления ее поиска, систематизации, представления и пр.), общепрофессиональный (совокупность умений, связанных с работой с информацией и используемых для решения всех образовательных, развивающих и воспитательных задач, а также применение цифровых устройств и технологий с учетом дидактических требований) и специальный или частно-методический (система умений, связанных с внедрением

информационных технологий в процесс преподавания конкретной учебной дисциплины и его обновления, а также в процесс организации внеучебных мероприятий, проектной деятельности и другое) [7].

Стоит отметить, что в научном поле представлены и иные классификации, например, Л.В. Павлова выделяет мотивационный, практико-операционный, технологический, методический, рефлексивный компоненты информационной грамотности [2]. Анализ показывает, что многие из компонентов у разных исследователей по своему содержанию похожи друг на друга, но имеют отличные названия, что обусловлено, в том числе авторским видением и педагогическим опытом.

Таким образом, будущим учителям необходимо быть информационно компетентными, что обусловлено рядом причин, среди которых можно выделить следующие:

– для системы образования характерен большой объем документов (например, рабочие программы, различные отчеты, протоколы собраний), а для их составления и работы с ними, особенно в обстановке сильной загруженности, необходимо развитое на достаточном уровне умение работать с цифровыми устройствами и ресурсами. В ином случае даже простые действия будут занимать намного больше времени;

– учителя являются примером для обучающихся во всех образовательных организациях, поэтому в силу своей профессии педагоги могут мотивировать их узнавать новое и передавать им знания, в том числе относящиеся к использованию информационных технологий. Дополнительно можно отметить, что информационная компетентность положительно сказывается на репутации преподавателя, так как обучающиеся видят, что он является современным человеком и знает ключевые тенденции развития, а не ограничивается построением занятий на основе привычных или устаревших техник и подходов;

– развитие профессиональной компетентности невозможно без умения работать с цифровыми ресурсами, так как множество курсов для педагогов проходят в онлайн-режиме. Кроме того, многие курсы, реализуемые в организациях системы дополнительного профессионального образования, направлены на развитие у учителей компетенций в области современных технологий, то есть такая необходимость подчеркивается и закрепляется на государственном уровне;

– информационная компетентность обеспечивает возможность получения доступа к большому объему методических материалов, что позволяет существенно разнообразить учебный процесс и вдохновить преподавателей на создание авторских работ и проведение научных исследований. В сети Интернет также представлено много развитых педагогических сообществ, где учителя могут обмениваться мыслями, идеями, проблемами, сообща их решать и принимать совместное участие в конкурсах.

В ходе реализации практической части исследования была разработана методология оценки уровня информационной компетентности будущих учителей в профессиональном образовании.

Цель: установление уровня информационной компетентности студентов педагогических специальностей для последующего использования полученных результатов и повышения эффективности процесса профессиональной подготовки.

Задачи: проверить сформированность компетенций, связанных с работой с информационными технологиями; оценить развитость навыков применения информационных технологий и ресурсов при решении профессиональных задач.

Ключевые навыки в рамках информационной компетентности:

– нахождение и проверка информации. Включает в себя следующие критерии: может точно сформулировать информационный запрос; может выбирать подходящие источники и обосновать выбор; объективно оценивает истинность информации; соблюдает правила цитирования и не нарушает авторские права;

– работа с различными цифровыми ресурсами. Включает в себя следующие критерии: использует различные поисковые системы, электронно-библиотечные системы, базы данных; может работать с компьютерными программами и образовательными сервисами; умеет использовать мультимедийное оборудование;

– практическое использование цифровых сервисов и инструментов в учебном процессе. Включает в себя следующие критерии: умеет разрабатывать проект учебного занятия с применением цифровых ресурсов на различных его этапах; может составлять задания разного уровня сложности, для выполнения которых необходимо использовать информационные технологии; умеет использовать цифровые инструменты для проведения рефлексии;

– соблюдение информационной безопасности, рефлексия. Включает в себя следующие критерии: знает и соблюдает правила конфиденциальности данных всех участников образовательного процесса; осознает возможные риски и проблемы, связанные с утечкой данных; осуществляет регулярную рефлексию своей деятельности и размышляет о будущем развитии.

Для оценки развитости каждого из представленных критериев могут использоваться уровни:

1. Начальный (студент имеет минимальные навыки работы с информационными технологиями и нуждается в помощи).
2. Базовый (студент выполняет простые задачи с небольшими подсказками).
3. Продвинутый (студент уверенно применяет информационные технологии и хорошо в них ориентируется).
4. Экспертный (студент может выполнять более сложные задания и оказывать помощь другим обучающимся).

Методы (инструменты) оценки уровня информационной компетентности (применяются в совокупности):

– тестирование (включает в себя вопросы, связанные с порядком использования информационных технологий, основные термины и пр.) – 20 баллов (по 1 баллу за каждый верный ответ);

– практическое задание в виде подготовки учебного занятия с обязательным применением минимум трех различных цифровых инструментов и ресурсов – 40 баллов (оценивание можно проводить по следующим показателям: план урока, качество учебного материала, качество составленных заданий, соблюдение требований безопасности);

– проведение отдельных этапов подготовленного занятия для демонстрации навыков работы с информационными технологиями – 20 баллов;

– заполнение студентами листа самооценки или подготовка рефлексивного отчета – 10 баллов;

– подготовка отзывов педагогами – 10 баллов (для этого можно использовать следующие показатели: наличие электронных материалов и файлов; правильная работа ссылок; соблюдение правил безопасности персональных данных; занятие предполагает активное участие детей; подготовленность студента к возможным техническим неполадкам).

Уровни информационной компетентности:

– низкий (50 баллов и менее);

– средний (51-69 баллов);

– достаточный (70-85 баллов)

– отличный (86 баллов и выше).

Выводы. Таким образом, информационная компетентность будущего учителя – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей, приобретаемых главным образом в процессе профессионального обучения и позволяющих субъекту быстро приспособиться к информационной среде и оперировать информацией для решения множества задач в образовательном пространстве, в том числе касающихся развития его профессионализма. Представленная методология оценки уровня информационной компетентности может послужить основой для использования в учреждениях среднего

профессионального и высшего образования, в том числе с необходимыми корректировками и дополнениями. Она позволит проверить то, насколько у будущих учителей развиты компетенции в области информационных технологий, и внести на основании этого изменения в рабочие программы, учебный и внеучебный процессы.

Литература:

1. Кирмач, Г.А. Актуальность формирования информационной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях дистанционного обучения / Г.А. Кирмач, Б.А. Сеник // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Образование. – 2024. – № 1(117). – С. 12-20
2. Павлова, Л.В. Развитие информационной компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной иноязычной подготовки в вузе / Л.В. Павлова // Исследования и практика в социально-экономической и гуманитарной сфере: сборник статей XXXVI Всероссийской (национальной) научной конференции (Санкт-Петербург, 07 октября 2024 года). – Санкт-Петербург: Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2024. – С. 14-16
3. Поличка, А.Е. Формирование информационной компетентности будущих учителей математики на основе проектной деятельности / А.Е. Поличка; под ред. М.В. Егуповой // Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе: от науки к практике. К 80-летию со дня рождения В.А. Гусева: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 18-19 ноября 2022 года). – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 639-649
4. Садыкова, А.В. Диагностика информационной компетентности будущих учителей начальных классов Узбекистана / А.В. Садыкова // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 24-26 мая 2023 года).– Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. – Ч. 2. – С. 383-391
5. Ситникова, С.Ю. Информационная деятельность и информационная грамотность как составляющие информационной компетентности / С.Ю. Ситникова, Л.В. Буря, Б.М. Басов // Актуальные исследования. – 2021. – № 46(73). – С. 65-69
6. Совершенствование ФГОС ВО для подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий и развитию цифровой компетентности / М.А. Сурхаев, Х.А. Гербеков, Ш.А. Оцоков, М.М. Ниматулаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 100-106
7. Феткуллова, Й.Н. Информационная компетентность будущих учителей биологии: сущность понятия и компоненты / Й.Н. Феткуллова, Э.Г. Галимова // IX Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 21-22 марта 2024 года). – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 451-455

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Тютькова Ирина Анатольевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Яковлюк Светлана Михайловна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Определено, что сетевое взаимодействие в образовании открывает для педагогических кадров новые возможности от повышения профессионализма до обмена опытом с другими преподавателями. Рассмотрено определения понятия «сетевое взаимодействие». Установлено значение сетевого взаимодействия для образовательных организаций. Рассмотрены требования, необходимые для его реализации. Изучены направления развития педагогов, соответствующие актуальным запросам и позволяющие преподавателям поддерживать высокий уровень профессиональной подготовки. Рассмотрено понятие мониторинга в образовании и его роль. Изучен опыт реализации региональной сетевой методической службы и образовательных центров «Точка роста». Проанализированы результаты, на достижение которых направлено научно-методическое сопровождение педагогических кадров в рамках сетевого взаимодействия. Представлена разработанная структура мониторинга, которая подходит для использования с целью проверки качества профессиональной подготовки педагогов, совершенствования курсов повышения квалификации и подготовки проводимых для преподавателей мероприятий в рамках сетевого взаимодействия. Определено, что она может быть дополнена и доработана в соответствии с конкретными запросами и стать основой для дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, профессиональная подготовка, компетентность, педагог, образовательная организация, мониторинг в образовании, научно-методическое сопровождение, профессионализм.

Annotation. It is determined that networking in education opens up new opportunities for teaching staff from professional development to the exchange of experience with other teachers. The definition of the concept of «network interaction» is considered. The importance of network interaction for educational organizations has been established. The requirements necessary for its implementation are considered. The directions of teachers' development that meet current needs and allow teachers to maintain a high level of professional training have been studied. The concept of monitoring in education and its role are considered. The experience of implementing the regional network methodological service and educational centers «Point of Growth» has been studied. The results of scientific and methodological support of teaching staff in the framework of network interaction are analyzed. The developed monitoring structure is presented, which is suitable for use in order to check the quality of teachers' professional training, improve advanced training courses and prepare events for teachers within the framework of networking. It is determined that it can be supplemented and refined in accordance with specific requests and become the basis for further research in this area.

Key words: networking, professional training, competence, teacher, educational organization, monitoring in education, scientific and methodological support, professionalism.

Введение. От профессиональной подготовки педагогов, работающих в образовательных организациях различного уровня, напрямую зависит то, насколько их выпускники будут отвечать требованиям, предъявляемым к ним на основании федеральных государственных образовательных стандартов. Компетентность преподавателя не является статичным показателем, поскольку, приобретя знания в процессе освоения профессии, он продолжает учиться новому непосредственно на рабочем месте и на курсах повышения квалификации, которые отражают современные тенденции развития общества, важнейшие направления государственной политики и мировые образовательные тренды.

Сетевое взаимодействие в образовании открывает для педагогических кадров новые возможности от повышения профессионализма до обмена опытом с другими преподавателями. Вместе с тем его реализация предполагает, что преподаватель готов становиться лучше и совершенствовать свое профессиональное мастерство. Поддержание успеха образовательного учреждения требует проведения регулярных проверок всех аспектов его деятельности, в том числе качество работы преподавателей, в чем также должны быть заинтересованы и организации-партнеры. Мониторинг качества профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия является важным предметом исследования государственных органов и организаций на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях. Цель статьи состоит в составлении его характеристики и разработке структуры мониторинга.

Изложение основного материала статьи. И.Н. Слинкина, Н.Н. Устинова определяют сетевое взаимодействие как общую деятельность нескольких независимых и равноправных организаций или индивидов, которая характеризуется наличием общих целей, ресурсов и управляющего органа. Одни представители сетевого взаимодействия могут давать ресурсы, а другие – их использовать. В качестве них выступают сотрудники образовательной организации, источники получения информации, оборудование и программное обеспечение, профильные помещения, традиционные и цифровые дидактические средства, полезные социальные связи [8]. Благодаря этому организации могут реализовывать те цели, которые невозможно достигнуть без получения сторонней помощи [3]. Таким образом, сетевое взаимодействие в образовании позволяет многим учебным заведениям повысить свою эффективность.

Г.И. Евлампиева отмечает, что в рамках сетевого взаимодействия некоторые образовательные организации могут стать временными лидерами при участии в конкурсах или при решении задач, требующих использования ресурсов и инструментов, имеющихся в их распоряжении. При этом общие цели должны находиться в приоритете, но это не исключает параллельного исполнения собственных. Одним из способов реализации сетевого взаимодействия является его организация в виртуальном пространстве, что позволяет существенно сократить расходы учебных заведений. Исходя из этого, Г.И. Евлампиева понимает под сетевым взаимодействием совместную деятельность организаций в сфере высшего образования, цель которой состоит в решении общих задач на равных началах, но с периодичным возникновением частичных временных лидеров [1]. Для реализации сетевого взаимодействия важны грамотное управление, быстрый обмен информацией и слаженная работа всех участников [6]. Оно предполагает знание уровня профессиональной подготовки педагогов, работающих во всех образовательных организациях. Системная оплата их труда в рамках сетевого партнерства позволит замотивировать преподавателей на то, чтобы повышать их профессиональное мастерство [7].

А.Э. Исламов, А.М. Хузина подчеркивают, что в настоящее время высокий уровень профессиональной подготовки предполагает соответствие педагогов актуальным запросам, для этого является необходимым:

– усовершенствование навыков видения педагогом пути своего дальнейшего профессионального становления и роста;

– использование педагогами современных технологий для улучшения процессов саморазвития, обучения, воспитания и развития обучающихся;

– развитие цифровой грамотности у педагогов;

– приобщение преподавателей к проведению исследований и реализации инновационных проектов;

– проведение для педагогических кадров курсов и семинаров по развитию управленческих навыков и их применению в системе образования, а также по осуществлению профессионально-педагогической коммуникации;

– использование современных методов оценки качества работы преподавателей [4].

В этой связи становится необходимым придание особого значения мониторингу качества профессиональной подготовки педагогов. Под мониторингом понимается регулярное наблюдение за положением объекта и изменениями в результатах его деятельности, осуществляемое на основе действующих норм и стандартов [9]. Он дает возможность оценить динамику различных показателей, характеризующих объект, и составить прогноз и план их развития, а в условиях сетевого взаимодействия оно становится более доступным. В настоящее время на региональном уровне создается множество структур, объединяющих педагогов из различных образовательных организаций. Представляется необходимым рассмотреть некоторые из них подробнее.

Одним из способов оказания помощи педагогам в деятельности по усовершенствованию их профессиональной подготовки является создание региональной сетевой методической службы, в настоящий момент она успешно реализуется в Свердловской области. Она направлена на обеспечение работы единой методической сети по повышению профессионализма преподавателей различных образовательных организаций, распространение и популяризацию зарекомендовавших себя практик в области управления образованием и педагогики, предоставление площадки для проведения педагогических дискуссий и осуществления коммуникации. Деятельность такой службы может поддерживаться на региональном интернет-портале, где также могут быть представлены педагогические сообщества и объединения методистов. В общем виде главная цель сетевого взаимодействия состоит в повышении качества деятельности учебных заведений. Научно-методическое сопровождение педагогических кадров в рамках сетевого взаимодействия позволяет достичь следующих результатов:

– выстраивание персонализированной траектории профессионального развития педагогов, исходя из выявленных у них пробелов в знаниях;

– развитие способностей применять знания по преподаваемой учебной дисциплине в различных ситуациях;

– организация профессиональной переподготовки педагогов для приобретения ими компетенций из других педагогических направлений;

– обеспечение работы цифровой образовательной среды для педагогов;

– подготовка и включение преподавателей в состав экспертов на различных конкурсах, мероприятиях, а также для оценки методических материалов, образовательных проектов и пр.);

– предупреждение возникновения синдрома профессионального выгорания у педагогических кадров;

– оказание помощи молодым преподавателям, в том числе посредством реализации системы наставничества [5].

Представленный перечень результатов не является исчерпывающим, однако он отражает еще одну цель сетевого взаимодействия – повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров.

Е.Г. Забашта, Н.П. Чувирова рассматривают сетевое взаимодействие через реализацию в Краснодарском крае образовательных центров «Точка роста», которое позволяет участникам-педагогам быть в курсе актуальных новостей в сфере образования, знакомиться с лучшими и новейшими педагогическими практиками, получать научно-методическую

помощь, выдвигать собственные предложения, обучаться совместно с другими педагогами и совершенствовать предметные знания [2]. Данная методика схожа с той, что применяется в Свердловской области и имеет те же цели и задачи.

Анализ научной литературы показал, что мониторингу качества профессиональной подготовки педагогов в условиях сетевого взаимодействия посвящено довольно малое количество работ, в связи с чем было принято решение о составлении представленной далее структуры мониторинга.

Цель: обеспечение регулярной оценки и повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров в формате сетевого взаимодействия.

Задачи:

– получить информацию о доступности и результатах участия педагогов в мероприятиях, реализуемых в рамках сетевого взаимодействия;

– оценить уровень компетентности педагога, в том числе в области информационных технологий;

– создать условия для обмена лучшими педагогическими практиками.

Принципы проведения мониторинга:

– целостность (доведение всех процессов до получения конечного результата);

– всесторонность (оценка объекта со всех сторон, в том числе оценка педагогами самих себя);

– регулярность (систематическое проведение мониторинговых мероприятий);

– открытость (доведение результатов до всех участников мониторинга и обеспечение обратной связи);

– защита информации и безопасность личных данных;

– использование цифровых технологий;

– получение информации от организаций-участников сетевого взаимодействия.

Оцениваемые показатели качества профессиональной подготовки:

– уровень образования;

– пройденные и запланированные курсы повышения квалификации и их количество);

– опыт преподавания (в годах);

– уровень развития цифровой грамотности;

– членство в профессиональных сообществах, участие в профессиональных конкурсах (активное или пассивное);

– результаты прохождения процедур итоговой аттестации (средний балл, оценка портфолио, комментарии экспертов);

– количество и описание разработанных рабочих программ, авторских методик и других методических материалов;

– успеваемость студентов по преподаваемой учебной дисциплине.

Пороговые значения данных показателей могут быть определены организациями-участниками сетевого взаимодействия самостоятельно с учетом региональных особенностей, целей сотрудничества и других факторов.

Методы сбора информации (с привлечением экспертов от участников сетевого взаимодействия):

– изучение электронного портфолио педагога, в котором отражаются все достижения, в том числе по результатам прохождения курсов и участия в конкурсах;

– посещение учебных занятий, проводимых педагогом, и их оценка по чек-листу (включает в себя как стандартные требования, так и инновационные или определенные партнерами). В качестве критериев оценки могут выступать: подготовленность плана занятия; грамотная и понятная формулировка цели и планируемых результатов, а также их соответствие теме занятия; активное участие студентов; использование различных методов обучения; использование цифровых инструментов; составление заданий разного уровня сложности для обеспечения их доступности всем обучающимся; высокое качество рефлексии и обратной связи;

– проведение онлайн-опроса педагогов. Примерный перечень вопросов: как Вы оцениваете свои навыки проведения занятий в дистанционном формате? Какие преимущества сетевого взаимодействия Вы для себя отметили? Помогает ли Вам сетевое взаимодействие совершенствовать профессиональное мастерство и почему? Достижение каких профессиональных целей Вы обозначили для себя на ближайшие несколько лет? Какие Вы можете дать рекомендации (или пожелания) по оказанию помощи педагогам в рамках сетевого взаимодействия?

Выводы. Таким образом, мониторинг качества профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия представляет собой систематическое проведение оценки профессиональной компетентности педагогов, проводимое в рамках реализации совместной деятельности нескольких организаций, имеющих общие цели, но при этом не зависящих друг от друга. Часто сетевое взаимодействие предполагает объединение педагогических кадров и других представителей образовательных организаций в виртуальном пространстве, а также создание образовательных центров.

Разработанная структура мониторинга подходит для использования с целью проверки качества профессиональной подготовки педагогов, совершенствования курсов повышения квалификации и подготовки проводимых для преподавателей мероприятий. Она может быть дополнена и доработана в соответствии с конкретными запросами и стать основой для дальнейших исследований в данной области.

Литература:

1. Евлампиева, Г.И. Теоретические предпосылки сетевого взаимодействия в сфере услуг высшего образования / Г.И. Евлампиева // Управленческий учет. – 2022. – № 1-2. – С. 198-204

2. Забашта, Е.Г. Профессиональное сообщество педагогических работников центров образования «Точка роста» как инструмент сетевого взаимодействия и «горизонтального обучения» / Е.Г. Забашта, Н.П. Чувирова, Т.С. Григорьева // Кубанская школа. – 2025. – № 3(79). – С. 37-41

3. Захарова, В.А. Сетевое взаимодействие в образовании: проблемно-хронологический анализ / В.А. Захарова, А.С. Белозерова // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 1(70). – С. 501-509

4. Исламов, А.Э. Повышение качества подготовки профессионально-педагогических кадров в условиях модернизации профессионального образования / А.Э. Исламов, А.М. Хузина // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 4. – С. 152-156

5. Организация сетевых форм взаимодействия при реализации основной образовательной программы общеобразовательной организацией: методические рекомендации / сост. С.В. Захарова, А.П. Завьялова // Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. – 47 с.

6. Сапрыгина, Д.А. Теоретические аспекты сетевого взаимодействия в управлении образовательными организациями высшего образования / Д.А. Сапрыгина // Менеджер. – 2023. – № 4(106). – С. 140-152

7. Сергеева, Н.В. Сетевое взаимодействие в области высшего образования / Н.В. Сергеева, П.Ф. Кубрушко // Российская наука, инновации, образование (РОСНИО-III-2024): сборник научных трудов III Всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием (Красноярск, 30-31 мая 2024 года). – Красноярск: Красноярский краевой

Дом науки и техники Российского союза научных и инженерных общественных объединений, 2024. – С. 226-232
8. Слинкина, И.Н. Дефиниция сетевого взаимодействия в сфере образования / И.Н. Слинкина, Н.Н. Устинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 333-335
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.04.2026)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Тютькова Ирина Анатольевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Яковлюк Светлана Михайловна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА К ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ТРАЕКТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению роли технологий искусственного интеллекта в профессиональном образовании. Определено, что они могут применяться как педагогическим, так и административно-управленческим составом образовательной организации, что может сыграть важную роль в оптимизации всех процессов. Рассмотрен один из подходов к определению понятия «искусственный интеллект». Приведены различные аспекты его использования в деятельности педагогов и образовательной организации в целом. Рассмотрено, как с помощью искусственного интеллекта может обеспечиваться персонализация образования. Перечислены риски и проблемы использования искусственного интеллекта. Представлены результаты исследования, проведенного с целью определения отношения современных студентов ко внедрению искусственного интеллекта в профессиональное образование, его использованию как помощника в обучении и построении персонализированной траектории обучения. Установлено, что многие из обучающихся готовы доверить ему разработку индивидуального маршрута обучения, но только лишь если при этом будут обеспечены контроль и помощь преподавателя. Выдвинуто предположение о том, что в настоящее время в нашей стране роль искусственного интеллекта является важной, но он не может в полной мере заменить деятельность педагога. Определено, что частично это обусловлено недостаточной готовностью людей к расширению его влияния и нехваткой компетенций для работы с ним.
Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта, профессиональное образование, обучающийся, педагог, персонализированная траектория обучения, цифровые технологии, нейросети.
Annotation. The article is devoted to the study of the role of artificial intelligence technologies in vocational education. It is determined that they can be used by both the pedagogical and administrative staff of an educational organization, which can play an important role in optimizing all processes. One of the approaches to the definition of «artificial intelligence» is considered. Various aspects of its use in the activities of teachers and educational organizations in general are presented. It is considered how the personalization of education can be ensured with the help of artificial intelligence. The risks and problems of using artificial intelligence are listed. The results of a study conducted to determine the attitude of modern students to the introduction of artificial intelligence in vocational education, its use as an assistant in teaching and building a personalized learning trajectory are presented. It has been established that many of the students are ready to entrust him with the development of an individual learning route, but only if the teacher's supervision and assistance are provided. It is suggested that the role of artificial intelligence is currently important in our country, but it cannot fully replace the activity of a teacher. It is determined that this is partly due to the lack of willingness of people to expand his influence and lack of competencies to work with him.
Key words: artificial intelligence technologies, professional education, student, teacher, personalized learning trajectory, digital technologies, neural networks.

Введение. В период распространения и повышения популярности искусственного интеллекта у людей возникало множество опасений, связанных с тем, что он может заменить их и привести к массовым сокращениям работников. К настоящему времени эти страхи уходят на второй план, так как в обществе формируется отношение к искусственному интеллекту как к помощнику, который позволяет быстро найти точную информацию и разобраться в вопросах из любой сферы жизни. В то же время от профессионального образования требуется обязательное знание и учет ключевых тенденций современности, поскольку результатом деятельности соответствующих учебных заведений являются выпускники, готовые к исполнению рабочих обязанностей с использованием актуальных технологий и методов, что необходимо также для поддержания их конкурентоспособности.

Искусственный интеллект может применяться как педагогическим, так и административно-управленческим составом образовательной организации, что может сыграть важную роль в оптимизации всех процессов. Рассматривая учебную и внеучебную деятельность, напрямую связанную с обучающимися, важно понимать как необходимо с ним работать, чтобы снизить возможные риски и получить наибольшую пользу. Это обуславливает актуальность исследования того, каким образом искусственный интеллект выступает в роли вспомогательного инструмента и как он может помочь выстроить персонализированную траекторию обучения.

Изложение основного материала статьи. В.Э. Ковалев, Т.Н. Балина рассматривают искусственный интеллект как часть науки, изучающей компьютерные системы, направленную на разработку интеллектуальных комплексов, самостоятельно решающих задачи без участия людей [2]. О.Ю. Муллер, А.Р. Камалеева указывают, что созданные на его базе сервисы, открывающие для студентов и педагогов множество ресурсов и способов коммуникации, являются важнейшим компонентом образовательной деятельности [3].

В работе Л.К. Хаджиевой, Г.А. Овсеенко, Ю.Ш. Расумова отмечается, что искусственный интеллект может внести существенный вклад в процесс построения плана обучения, подбора методов и определения характера взаимодействия преподавателей и обучающихся, в результате чего происходит развитие персонализированного образования, значимым инструментом которого становятся различные системы машинного обучения. Искусственный интеллект включает в себя машинное обучение, языковые модели, технологию интеллектуального агента, облачные вычисления и

кроссплатформенные технологии. Помимо предоставления помощи с составлением различных текстов, кодов и удовлетворения других запросов обучающихся, искусственный интеллект может давать советы по динамике их компетенций и вносить соответствующие предложения, а также идеи относительно того, какие темы исследований будут актуальными и подходящими конкретному студенту, исходя из его интересов и профиля подготовки. Авторы выделяют следующие аспекты использования искусственного интеллекта в образовании:

– расширение возможностей применения компьютерных систем в обучении и процессе саморазвития. Благодаря качественной и быстрой обратной связи студенты могут делиться своими мнением и получать аргументированный ответ, например, от ChatGPT. Это может быть удобным для обучающихся, которым не удается найти общий язык с преподавателями;

– повышение независимости студентов от педагогов, так как они могут напрямую обращаться к технологиям искусственного интеллекта и тем самым развивать свою самостоятельность;

– повышение доступности учебных материалов и информации в целом, в обработке которой также может принять участие искусственный интеллект;

– получение помощи в решении проблем, благодаря чему (за счет рассмотрения различных вариантов их решения) технологии могут сподвигнуть студентов к размышлению [6]. Таким образом, искусственный интеллект, как и другие цифровые технологии, имеет множество способов применения в образовательной деятельности, однако для этого участники образовательных отношений должны обладать знаниями в области работы с ним, что требует реализации соответствующих программ обучения.

С.М. Шелешнева обращает внимание на то, что достоинством искусственного интеллекта является возможность реализации персонализированного обучения. Это достигается за счет того, что, основываясь на данных об оценках студентов, он может составить задания разного уровня сложности, благодаря чему даже студенты с низкой успеваемостью смогут справиться с их выполнением и оказаться в ситуации успеха. Стоит отметить, что это требует развитой информационной инфраструктуры в образовательном учреждении, чтобы в его распоряжении была статистика по каждому обучающемуся, и знания того, на каких занятиях допустимы индивидуальные задания, поэтому в настоящее время эффективность практического применения искусственного интеллекта сложно оценить в полной мере. При этом анализ современных образовательных трендов позволяет предположить, что нейросети станут постоянным помощником для большинства преподавателей и обучающихся. Искусственный интеллект может помочь в работе над учебными планами, рабочими программами, оценочными средствами [8]. Стоит отметить, что если педагоги могут контролировать объем его использования, то студенты могут поручать нейросетям выполнение всех заданий, поэтому одним из главных требований включения их в профессиональное образование является развитое критическое мышление у всех участников образовательных отношений. По этой причине обучающиеся должны думать самостоятельно, а преподаватели – отслеживать реальный личный вклад каждого из них.

Л.А. Сизов предлагает использовать искусственный интеллект для осуществления множества действий, что позволит сократить нагрузку преподавателей и других сотрудников образовательной организации. К ним относятся: отслеживание посещаемости и поведения студентов; уведомление администрации и родителей об академической успеваемости и исключительных случаях, требующих внимания; организация внеучебной деятельности студентов; оптимизация деятельности административно-управленческого персонала и пр. [4].

Анализ научной литературы показал, что большинство исследователей рассматривает искусственный интеллект как вспомогательный инструмент в первую очередь для преподавателя, а не студента, при этом именно они считают умение работать с ним профессиональным навыком 2024 года [1]. Эффективное его использование требует обеспечения высокого уровня подготовки педагогов в вопросе взаимодействия с искусственным интеллектом. Несмотря на желание многих преподавателей научиться работе с ним, в настоящее время вопрос реального внедрения нейросетей на всех уровнях деятельности образовательной организации остался не до конца решенным, что объясняется в том числе отсутствием высококачественных курсов для преподавательского состава. Они должны включать в себя теорию, правила безопасности и практические аспекты применения нейросетей [7].

Кроме того, важно, чтобы участники образовательных отношений знали о рисках и проблемах использования искусственного интеллекта:

– получение недостоверной информации;

– ухудшение коммуникативных навыков;

– развитие «цифрового неравенства» из-за отсутствия у некоторых обучающихся и педагогов постоянного и стабильного доступа к цифровым сервисам и ресурсам;

– формирование цифровой зависимости;

– замена живого общения обучающихся и педагогов взаимодействием с нейросетями [5]. Можно предположить, что большинство студентов, осваивающих какую-либо профессию, осознают смысл обучения и видят его в действительном получении знаний, поэтому многие риски не смогут перерасти в настоящие проблемы.

С целью определения отношения современных студентов ко внедрению искусственного интеллекта в профессиональное образование, его использованию как помощника в обучении и построении персонализированной траектории обучения, был проведен опрос среди обучающихся 1-4 курсов Государственного университета просвещения. Числовая выборка составила 158 человек.

Первый блок вопросов помимо уточнения демографических данных включал в себя вопросы об уровне развития цифровых навыков. Большинство студентов оценили его как высокий (63,3%), 29,8% – как средний, 4,4% – низкий, 2,5% – экспертный. Кроме того, 10 человек отметили, что проходили курсы, посвященные изучению искусственного интеллекта, нейросетей и машинного обучения (6,3%). Такая статистика говорит о том, что респонденты чувствуют себя достаточно уверенными и опытными в данной теме, что повышает объективность и точность их ответов.

Второй блок опроса был связан с применением искусственного интеллекта в реальной жизни для решения различных повседневных задач. Многие студенты ответили, что общаются с различными чат-ботами и работают с нейросетями каждый день (51,9%) или несколько раз в неделю (31,6%). Наименьшую долю респондентов составили обучающиеся, которые используют искусственный интеллект раз в месяц или реже (16,5%). Далее у студентов было уточнено, по каким бытовым направлениям они отправляют запросы чаще всего. Все респонденты выбрали поиск информации (100%). Другими популярными ответами стали редактирование текстов (80,4%) и фотографий (66,4%). Кроме того, студенты используют технологии искусственного интеллекта для сравнения товаров (43%), общения (32,3%), планирования времени (22,8%), учета денежных средств (19,6%).

Третий блок включал в себя вопросы относительно использования искусственного интеллекта в рамках профессионального обучения. Все респонденты указали, что обращались к его помощи для выполнения учебных заданий (100%). Студенты делают это для поиска информации по какой-либо дисциплине (100%), разбора сложных тем и уточнения

проблемных моментов (100%), написания эссе, курсовых работ, рефератов и составления опросов для исследований (88,6%), создания презентаций (44,9%), перевода текстов и их составления на иностранном языке (27,2%). На вопрос «Стали ли Вы лучше понимать учебный материал?» большинство студентов дали утвердительный ответ (74,7%), однако многие респонденты подчеркнули, что их знания и успеваемость существенно не изменились, но выполнение заданий стало занимать меньше времени (25,3%). Это говорит о том, что само по себе использование искусственного интеллекта без тяги к знаниям не является залогом успешного обучения, его результаты продолжают зависеть в первую очередь от самих обучающихся.

Четвертый блок опроса содержал вопросы о поручении искусственному интеллекту задачи построения персонализированной траектории обучения. Лишь 24,7% обучающихся отметили, что готовы доверить ему подбор курсов, дисциплин, их содержания, последовательности и времени изучения и точно следовать полученным рекомендациям. 53,2% респондентов отметили, что хотели бы получить такой опыт, но при этом необходимо сохранение контроля и помощи педагогов, а 22,1% посчитали такую идею требующей доработки и дополнительного развития технологий искусственного интеллекта. Наиболее оптимальным вариантом представляется сочетание усилий преподавателей и возможностей искусственного интеллекта, который может быть использован для подбора персонализированных заданий для обучающихся. При этом педагоги и студенты, которые доверяют его технологиям, могут попробовать расширить границы его влияния на процесс обучения, в большей степени следуя его рекомендациям. Однако в данном случае важно понимать, что образовательная программа предполагает также проведение учебных и производственных практик, которые проводятся вне образовательной организации и направлены на закрепление сформированных знаний, умений и навыков, поэтому необходимо проводить регулярную проверку уровня их развития. Кроме того, не все люди готовы к такому масштабному использованию искусственного интеллекта.

Дополнительно было установлено, что многие студенты обозначили для себя ряд ограничений при его использовании в процессе обучения, а именно запрет на применение на контрольных работах, оставляя искусственный интеллект лишь для получения помощи (74%). Большое количество студентов выразило желание пройти курсы по искусственному интеллекту на базе своего учебного заведения (84,8%).

Выводы. Таким образом, искусственный интеллект затрагивает не только содержание процесса обучения, но и способы управления им, благодаря чему информация о студентах может собираться, храниться и анализироваться с помощью технологий. Они повышают интерактивность образования и позволяют обучающимся напрямую обращаться к источникам информации, что нивелирует недостатки традиционного информационного обучения, при котором многое зависит от цифровой грамотности педагога, и развивает у студентов инновационное мышление. Однако важно понимать, что без помощи педагога студенты не всегда могут адекватно оценить полученные сведения, а потому роль преподавателя остается крайне важной, хотя и претерпевает изменения в своем содержании.

Результаты проведенного исследования показывают, что студенты положительно относятся к использованию технологий искусственного интеллекта во всех сферах жизни, в том числе в обучении. Многие из них готовы доверить ему разработку индивидуального маршрута обучения, однако только лишь если при этом будут обеспечены контроль и помощь преподавателя. Можно предположить, что в настоящее время в нашей стране роль искусственного интеллекта является важной, но он не может в полной мере заменить деятельность педагога, что обусловлено недостаточной готовностью людей к расширению его влияния и нехваткой компетенций для работы с ним. По этой причине большинство участников образовательных отношений ограничивается получением его помощи.

Литература:

1. Абросимова, Е.Е. Искусственный интеллект: вызовы и возможности использования в образовательном процессе / Е.Е. Абросимова, А.Г. Филипова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2025. – Т. 17. – № 2. – С. 203-211

2. Ковалев, В.Э. Применение технологий искусственного интеллекта при обучении студентов высшего и среднего профессионального образования / В.Э. Ковалев, Т.Н. Балина // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: материалы юбилейной XXV Национальной научной конференции (с международным участием) (Таганрог, 19-20 апреля 2024 года). – Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2024. – С. 123-126

3. Муллер, О.Ю. Цифровая компетентность педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта / О.Ю. Муллер, А.Р. Камалеева // Северный регион: наука, образование, культура. – 2025. – Т. 26. – № 1. – С. 97-107

4. Сизов, Л.А. Инновационный прорыв применения искусственного интеллекта в профессиональном образовании в рамках цифровизации образования / Л.А. Сизов // Вестник МПА ВПА (сборник научных трудов). – 2024. – № 2(6). – С. 34-36

5. Фирсова, А.Г. Перспективы применения искусственного интеллекта в профессиональном образовании / А.Г. Фирсова, Е.В. Смирнова // Технологии в образовании – 2024: сборник материалов Международной научно-методической конференции (Новосибирск, 23 апреля 2024 года). – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2024. – С. 61-70

6. Хаджиева, Л.К. Персонализированное обучение студентов высших профессиональных учебных заведений по программе «искусственный интеллект + образование» / Л.К. Хаджиева, Г.А. Овсеенко, Ю.Ш. Расумов // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 6. – № 5(146). – С. 251-257

7. Чэнь, И. Готовность будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в образовании / И. Чэнь // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 8. – С. 88-101

8. Шелешнева, С.М. Возможности применения искусственного интеллекта для обучения по программам среднего профессионального образования / С.М. Шелешнева // Среднее профессиональное образование: как учить и учиться в современном мире: сборник докладов III Всероссийской педагогической конференции (Санкт-Петербург, 10 апреля 2024 года). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2024. – С. 196-201

УДК 376.3
старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОДНОМ КРАЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье доказывается роль и значение краеведческой работы школы в воспитании духовно-нравственных и гражданско-патриотических основ личности. Отмечается, что вопросы изучения процесса формирования краеведческих знаний у обучающихся с нарушением интеллекта в литературе освещены недостаточно. Устанавливается значение знаний о родном крае для успешной социально-трудовой адаптации выпускников коррекционных школ. В материале статьи дается характеристика авторскому опроснику, послужившему основой экспериментального исследования. Описываются критерии и уровни сформированности знаний школьников и родном крае. В процессе экспериментального исследования выявляются дефициты изучения организации работы по формированию краеведческих знаний. В статье содержатся результаты констатирующего эксперимента, описывающего особенности и трудности формирования краеведческих представлений и понятий у младших школьников с нарушением интеллекта. В качестве типичных показателей низкого уровня краеведческих знаний выступают данные осведомленности детей с нарушением интеллекта об объектах культурного наследия, достопримечательностях города проживания. Трудности возникают на всех уровнях знаний о городской инфраструктуре, в том числе в районе проживания. Доказывается, что отсутствие систематической работы сказывается на точности и целостности краеведческих представлений обучающихся с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: обучающиеся с нарушением интеллекта, коррекционная школа, краеведение, краеведческие знания, Родной край, Малая Родина, краеведческая работа школы.
Annotation. The article proves the role and significance of the school's local history work in fostering the spiritual, moral, and civic-patriotic foundations of an individual's personality. It is noted that the literature lacks sufficient coverage of the process of developing local history knowledge among students with intellectual disabilities. The article highlights the importance of knowledge about one's native land for the successful social and labor adaptation of graduates from special education schools. The article provides a description of the author's questionnaire, which served as the basis for the experimental study. It also describes the criteria and levels of knowledge formation among schoolchildren and their native region. The experimental study identified gaps in the organization of work aimed at developing local history knowledge. The article presents the results of a констатирующего experiment that explores the specific features and challenges of developing local history knowledge among younger schoolchildren with intellectual disabilities. The article highlights the low level of knowledge among children with intellectual disabilities about cultural heritage sites and landmarks in their hometown. Difficulties arise at all levels of knowledge about urban infrastructure, including the area where they live. It is proven that the lack of systematic work affects the accuracy and integrity of the local history knowledge of students with intellectual disabilities.
Key words: students with intellectual disabilities, correctional school, local history, local history knowledge, Motherland, Small Homeland, school local history work.

Введение. В российском обществе возрастает потребность в систематическом патриотическом воспитании подрастающего поколения. Особую актуальность в рамках развития основ патриотизма приобретает укрепление связи личности с родным краем посредством формирования краеведческих представлений. Для обучающихся с нарушением интеллекта роль краеведения в формировании нравственных и гражданско-патриотических основ личности особенно значима в связи с возможностью опереться на личный опыт детей и их непосредственное чувственное восприятие.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подчеркивает важность формирования у данной категории детей представлений о малой Родине, ее истории и культуре. Эти знания помогают детям с нарушением интеллекта лучше ориентироваться и адаптироваться в социо-культурной среде родного края.

Несмотря на важность и практическую значимость, особенности и трудности формирования краеведческих знаний недостаточно подробно изучены в дефектологической литературе, что затрудняет практическим работникам образования эффективно реализовывать краеведческую работу в школе.

Изложение основного материала статьи. Роль краеведения в воспитании детей и формировании у них культурно-исторических знаний убедительно доказана отечественными исследователями. Раскрыты сущностные характеристики данного понятия и изучены условия, необходимые для успешного овладения краеведческими представлениями и понятиями [8]. Школьное краеведение определяется как образовательно-воспитательная работа, выражающаяся в ознакомлении учащихся на уроках и во внеклассной работе с природными особенностями, промышленностью, сельским хозяйством, социально-экономическим, историческим и культурным развитием родного края [2; 3; 7; 14].

Исследования в области олигофренопедагогики доказывают, что процесс гражданско-патриотического воспитания школьников с нарушением интеллекта протекает успешнее при использовании краеведческого материала, опирающегося на жизненный опыт детей. Любовь к Родине, расширение интереса к учебным предметам формируется под влиянием знакомства детей с традициями и культурой народов своего региона, его этнографией и историей [1; 10; 11]. Учитывая тот факт, что выпускники коррекционных школ чаще всего остаются жить и работать на своей малой родине, краеведческие знания составят основу их успешной социально-трудовой адаптации [5; 9].

В психолого-педагогической литературе акцентируется внимание на возможностях краеведения как созидательной деятельности. Школьники с нарушением интеллекта, принимая участие в общественно-полезном труде по уходу за памятниками, уборки парков и пр. приобщаются к традиционным российским ценностям [4; 13]. Пополняется социальный опыт школьников при изучении материала по краеведению. В связи с этим в коррекционных школах на уроках географии, природоведения, математики, чтения, русского языка, ИЗО, развития речи задействуется материал по краеведению[6; 7; 12].

Таким образом, литературный обзор позволяет утверждать, что роль краеведения в воспитании школьников с нарушениями интеллекта убедительно доказана. При этом недостаточно исследований, раскрывающих особенности формирования краеведческих знаний у данной категории обучающихся, что определяет актуальность настоящего исследования.

Его целью стало изучение сформированности краеведческих представлений у младших школьников с нарушением

интеллекта. В экспериментальную группу вошли 24 учащихся 2-4 классов с нарушением интеллекта, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 1). Возраст обучающихся варьируется от 9 до 12 лет.

На подготовительном этапе исследования была проведена беседа с классными руководителями выбранных классов. Выяснилось, что в учебно-воспитательном процессе вопросам краеведения уделялось недостаточное внимание из-за ограниченности учебного времени. Отсутствует система изучения краеведческого компонента, из-за чего информация о родном крае усваивается детьми фрагментарно, она быстро забывается. Однако педагоги отмечают интерес умственно отсталых младших школьников к краеведческому материалу. Для решения исследовательских задач были подобран следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Незаконченное предложение» (Т.М. Маслова). Ее цель – выявить объём знаний младших школьников по истории «малой родины», их полноту, прочность, уровень знаний сущности патриотизма.

2. Методика «Рисунок семьи» (Л. Корман). Адаптирована для анализа знаний обучающихся о своей семье, эмоциональное отношение к ней и ее вклад в историю малой Родины.

Исходя из подобранного диагностического материала были определены критерии оценки сформированности краеведческих представлений у умственно отсталых младших школьников:

1. осведомленность о малой родине (точность и полнота знаний о настоящем и прошлом родного города, его традициях; знание культурных памятников и известных людей города; знание своей семьи);

2. эмоционально-ценностное отношение к малой родине (проявление чувства любви и уважения к членам семьи, гордости за свой город);

3. проявление интереса и степень самостоятельности при выполнении заданий (с желанием и вдумчиво ли отвечает на вопросы, выполняет задания без помощи взрослого или требуются разъяснения, помощь и подсказки).

На основании выше перечисленных критериев был составлен авторский тест-опросник «Моя малая родина» по теме «Мой город и Я, включающий три задания:

Задание № 1: «Общие сведения о родном городе». Данное задание состоит из 10-ти вопросов-предложений, которые обучающимся необходимо дописать, основываясь на уже имеющихся знаниях и представлениях.

Задание № 2 «Достопримечательности и известные личности родного города» посвящено памятникам, паркам, известным личностям г. Н. Новгорода. От обучающихся требуется выбрать вариант, который является лишним.

Задание № 3 «Я и моя семья» посвящено представлениям обучающихся о своей семье. Обучающимся предлагается нарисовать свою семью, подписать всех членов семьи, подписать их имена, а также написать профессии родителей и присутствуют ли в семье известные личности.

Анализ результатов авторского тест-опросника позволил констатировать средний уровень сформированности краеведческих представлений у 67% испытуемых. Знания этой группы детей ограничивается представлениями непосредственно об административном субъекте проживания: (улица, район, город. Они знают основные географические объекты, (парк, лес, река), и могут с помощью взрослого назвать основные достопримечательности города (населенного пункта). Младшие школьники отвечают на вопросы о своей семье и ближайшем социальном окружении, но ответы чаще всего нелогичные и нуждаются в дополнительном уточнении со стороны педагога.

Низкий уровень сформированности краеведческих знаний показали 33% ученика 2-4 классов коррекционной школы. Некоторые смогли назвать только г. Н. Новгород. Большинство не знают его название. Показывают отсутствие знаний о основных географических объектах, достопримечательностях города, о своей семье. По последнему заданию чаще всего отказываются отвечать на вопросы. Среди типичных ошибочных ответов можно назвать смешение названий основных объектов Н. Новгорода и Москвы: вместо площади Минина и Пожарского в 37,5% называлась Красная площадь, вместо Нижегородского Кремля на фото указывался Московский Кремль и т.п. Дети обнаруживали ошибки в выборе названий промыслов Нижегородской области, выделяя правильно хохломскую (41%) и городецкую роспись (25%). При этом данные касаются лишь умения выделить объекты среди подобных без использования терминологии. Практически никто из младших школьников экспериментальной группы не смог самостоятельно вспомнить и назвать представленные ремесла на понятийном уровне.

Высокий уровень сформированности знаний по краеведению характеризуется тем, что объем знаний о своей малой родине охватывает зону в пределах от улицы до областного значения субъекта, в котором проживает ребенок. Он может назвать наиболее значимые места города и его достопримечательности (музеи, памятники, скверы, парки, театры и т.п.); ориентируется на карте в обозначении субъекта (по форме, по названиям географических объектов в пределах областного масштаба); знает и различает (выделяет из подобных) объекты культурного наследия (характерные особенности продуктов народных промыслов, распространенных на территории данного субъекта). Школьник демонстрирует знания не только о ближайшем социальном окружении), но и об известных исторических личностях, прославивших родную землю. Ответы на вопросы носят самостоятельный характер. В помощи педагога не нуждается, либо требуется эмоционально-стимулирующая помощь. Данный уровень не был обнаружен в экспериментальной группе.

Большинство (79,2%) участников опроса верно написали название родного города, однако есть дети, которые по данному заданию не дали ответа или перепутали название города и страны (21%). Название рек, на которых стоит город Н. Новгород, указали 41,7% испытуемых. В ходе беседы выяснилось, что дети часто с родителями посещают набережную и наблюдают за рекой в разные сезоны.

Значительные трудности обнаружились при анализе осведомленности детей с нарушением интеллекта о центральных улицах, музеях, памятниках и нижегородских промыслах. Никто не назвал основные улицы, но некоторые дети в этом вопросе написали улицу, на которой они живут (25%). Памятники и города указали 12,5% обучающихся. Они указали памятник М. Горького и В. Чкалова, но музеи назвать затруднились. Остальные дали неадекватные ответы («огоньки», «из глины»). Городецкую роспись как традиционный народный промысел вспомнили 21% младших школьников.

Вопросы, касающиеся достопримечательностей и известных личностей Нижнего Новгорода, вызывали особое затруднение у испытуемой группы. По нашим наблюдениям было выявлено, что дети не владеют этой информацией, а фамилии известных людей слышали впервые. На наводящие подсказки взрослого о достопримечательностях обучающиеся отвечали: «Пятерочка» и «Школа».

Успешнее предыдущих заданий дети справились с рисунком семьи, отобразив всех ее членов. Большинство детей знают состав семьи, называют (пишут) имена родителей, братьев, сестер (75%), некоторые нарисовали бабушек и дедушек с их именами. 83% учеников столкнулись с трудностями при ответе о профессиях родителей. Они не называют профессию, а чаще всего пишут место работы («больница», «автобус» и т.д.), или само действие («работает», «сидит дома», «ездит в Москву»).

Выводы. На основе количественного и качественного анализа экспериментальных данных, можно утверждать, что большая часть младших школьников с нарушением интеллекта владеют краеведческими представлениями на низком уровне. Краеведческий материал у них осваивается и запоминается сложно, что объективно связано с их особыми

образовательными потребностями и малым социальным опытом. У детей узкий кругозор, снижена познавательная активность, ограничено социальное окружение. Особенности и специфические черты восприятия, памяти, внимания и эмоциональной сферы также накладывают отпечаток на формирование краеведческих представлений. Наблюдаются их неточность и фрагментарность, низкий познавательный интерес к изучению родного края, а также отсутствие системности в преподавании краеведения из-за ограниченности учебных часов.

Таким образом, констатирующий эксперимент подтвердил, что существуют определенные трудности формирования краеведческих представлений у умственно отсталых младших школьников. Недостаточный уровень краеведческих знаний, выявленный нами в ходе экспериментального исследования, свидетельствует о том, что формы, средства и методы учебно-воспитательной работы, используемые при формировании представлений о своем городе, недостаточно эффективны. На наш взгляд, необходимо большее внимание в учебной деятельности уделять краеведческому материалу с опорой на наглядность. При планировании уроков учитывать межпредметные связи; организовывать и проводить экскурсии, внеклассные мероприятия, посвященные изучению, обобщению и систематизации сведений о родном городе. Обогатить педагогический арсенал современными методами и средствами краеведческой работы.

Литература:

1. Вишнякова, Е.А. Воспитание патриотизма у школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами туристско-краеведческой деятельности / Е.А. Вишнякова // Организация и содержание образования детей с нарушениями развития: материалы Международной конференции. – Москва, 2008. – С. 90-95

2. Власова, А.Д. Место краеведения в воспитательно-образовательном процессе специальной (коррекционной) школы / А.Д. Власова // Вестник НАСА. – 2022. – № 1. – С. 27-31

3. Гусев, А.Ф. Краеведческая работа во вспомогательной школе / А.Ф. Гусев // Специальная школа. – № 5. – С. 91-95

4. Данилова, А.М. Использование краеведческого материала в практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / А.М. Данилова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 41-49

5. Гудзовская, А.А. Факторы формирования представления младшего школьника о жизненном самоопределении / А.А. Гудзовская, Я.В. Черных // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1733/1078 (дата обращения: 02.05.2026)

6. Денисова, Е.Н. Особенности формирования представлений о родном крае у обучающихся с интеллектуальными нарушениями / Е.Н. Денисова, Т.Д. Гнездилова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2018. – Т. 4. – С. 18-21

7. Железнова, С.С. Содержание работы по формированию краеведческих представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на материале учебного предмета «Человек и мир» / С.С. Железнова // Образование и воспитание. – 2024. – № 3(49). – С. 28-30

8. Историческое краеведение: учебное пособие для студентов / под ред. Г.Е. Корнилова. – Екатеринбург: УГПУ, 2015. – 254 с.

9. Изучение исторического и обществоведческого материала в старших классах вспомогательной школы: методические рекомендации для вспомогательной школы / под ред. Б.П. Пузанова. – Москва, 1986. – 152 с.

10. Кузнецов, Ю.Ф. Методика преподавания истории во вспомогательной школе: учебное пособие / Ю.Ф. Кузнецов. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – 50 с.

11. Петрова, Л.В. Наш город. Программа краеведческого курса для специальных (коррекционных) школ для детей с нарушением интеллекта / Л.В. Петрова. – Санкт-Петербург, 1998. – 231 с.

12. Смирнова, Л.В. Инновационные подходы к обучению истории умственно отсталых школьников: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Смирнова. – Москва, 2000. – 170 с.

13. Фаворская, Е.А. Методические приемы формирования краеведческих знаний у младших школьников с умственной отсталостью / Е.А. Фаворская // Педагогика: актуальные вопросы теории и практики: материалы III Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 96-99

14. Шмидт, С.О. Краеведение / С.О. Шмидт // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. – Москва, 2001. – Т. 1. – С. 296-297

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Уртенова Альбина Умбаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается понятие функциональной математической грамотности как важной составляющей общей функциональной грамотности личности. Особое внимание уделяется проблеме развития функциональной грамотности у младших школьников, которая активно исследуется как отечественными, так и зарубежными педагогами. Анализируются характерные черты формирования этого вида грамотности у обучающихся, включая способность применять математические знания в реальных жизненных ситуациях. Подчёркивается, что функциональная математическая грамотность способствует развитию критического мышления, умения анализировать и принимать обоснованные решения. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению структуры и содержания функциональной грамотности. Особое место занимает анализ практико-ориентированных задач как эффективного средства формирования математической грамотности. Практико-ориентированные задачи позволяют учащимся не просто усваивать абстрактные математические понятия, но и применять их для решения реальных жизненных ситуаций. Отмечается, что использование подобных заданий способствует повышению мотивации и интереса к изучению математики. В заключение подчёркивается важность системного подхода к развитию функциональной математической грамотности на ранних этапах обучения. Статья адресована педагогам, методистам и всем, кто интересуется вопросами повышения качества математического образования.

Ключевые слова: культура, математическая культура, функциональная грамотность, функциональная математическая грамотность, практико-ориентированные задачи, личность.

Annotation. The article reveals the concept of functional mathematical literacy as an important component of the overall functional literacy of an individual. Special attention is given to the issue of developing functional literacy among primary school students, which is actively studied by both domestic and foreign educators. The characteristic features of forming this type of literacy

in learners are analyzed, including the ability to apply mathematical knowledge in real-life situations. It is emphasized that functional mathematical literacy contributes to the development of critical thinking, the ability to analyze, and make well-reasoned decisions. The article examines theoretical approaches to defining the structure and content of functional literacy. A special focus is placed on the analysis of practice-oriented tasks as an effective means of forming mathematical literacy. Practice-oriented tasks allow students not only to master abstract mathematical concepts but also to apply them in solving real-life problems. It is noted that the use of such tasks contributes to increasing motivation and interest in studying mathematics. In conclusion, the importance of a systematic approach to developing functional mathematical literacy at the early stages of education is highlighted. The article is addressed to teachers, methodologists, and everyone interested in improving the quality of mathematical education.
Key words: culture; mathematical culture, functional literacy, functional mathematical literacy, practice-oriented tasks, individual.

Введение. Сегодня личности недостаточно владеть набором академических знаний – важно уметь применять знания на практике, активно взаимодействовать с окружающим миром и адаптироваться к новым условиям. Сформированные умения делают личность более мобильной, уверенной и приспособленной к реалиям современной жизни. Эта идея повлияла на возникновение и развитие понятия «функциональная грамотность».

Изложение основного материала статьи. Действительно, обоснование, развитие и определение функциональной грамотности (ФГ) стало приоритетным направлением российского образования, соответствующим требованиям современности. Основная цель реализации заключается в подготовке выпускников, готовых успешно интегрироваться в социум и продуктивно функционировать в нём.

Понятие «функциональная грамотность» подразумевает необходимость комплексного подхода к развитию личности в современных условиях, предполагающее приобретение не только специализированных знаний, но и навыков, которые необходимы для плодотворного и эффективного взаимодействия с окружающим миром. Развить ФГ предполагает развить «готовность жить в изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [3].

Безусловно, недостаточно развитая ФГ у детей младшего школьного возраста сдерживает их адаптацию и социализацию в обществе. Обучающиеся с невысоким уровнем развития ФГ требуют от педагогического состава образовательной организации целенаправленной индивидуальной работы по простейших предметных навыков, необходимых для применения их в предложенных жизненных ситуациях.

Методическая наука и школьная практика ведут поиск средств, которые помогут в развитии ФГ, начиная с начальной школы. Так, проблема формирования ФГ у младших школьников рассматривается в трудах многих теоретиков и практиков педагогики. Понятие «функциональная грамотность» анализируют в своих трудах: А. Борщевская, Л.Н. Горобец, М.Г. Заббарова, В.В. Николина и т.д. Они связывают данный вопрос с навыками ребенка автономно переносить приобретенный в школе объем знаний в реальную жизненную ситуацию для успешного решения возникающих практических ситуаций. Сущность ФГ – это способность обучающегося использовать полученные знания для решения повседневных ситуаций.

Характерные черты развития ФГ у школьников рассмотрены в трудах Л.В. Ворониной, М.И. Дунаевой, Э.Г. Исаевой, И.Г. Козловой и Л.Г. Махмутовой, О.Н. Нагаевой и других. По мнению авторов, основными особенностями следует считать развитие языковой деятельности, поисковых и исследовательских навыков, формирование основных компетенций и применение деятельностного подхода.

Проблема возможности применения практико-ориентированных задач с целью развития функциональной математической грамотности (ФМГ) у обучающихся рассмотрена в исследовании Л.Б. Лубсановой и Б.Г. Шадарова[9]. Они положительно высказываются о потенциале практико-ориентированных задач для развития ФГ учеников, так как их применение позволяет детям глубже закреплять знания, развивать любознательность, творческую активность, логическое и ассоциативное мышление, формировать навыки рассуждения.

Термин «функциональная грамотность» начал широко применяться в отечественной педагогике сравнительно недавно, однако его истоки восходят к международному движению, направленному на повышение уровня образованности населения во второй половине XX века. Появившись первоначально в западных странах, этот термин обозначал способность человека эффективно переносить полученные знания и умения в сферу повседневных профессиональных задач. На сегодняшний день в научном сообществе нет единого мнения относительно трактовки данного понятия.

История зарождения понятия связана с 1970 г., когда под ФГ понималась система, состоящая из грамотности, производительности труда и экономическими и социальными показателями. В образовании функциональная грамотность ассоциировалась с применением в обучении подрастающего поколения активных форм передачи знаний.

Под ФГ изначально понимали совокупность профессиональных знаний успешной личности, которые необходимы для восполнения пробелов в навыках и умениях, требуемых в конкретной сфере его деятельности. Постепенно значение понятия расширялось, и в первую очередь его связывают со «способом социальной ориентации личность, интегрирующим связь образования общего с многоплановой человеческой деятельностью» [8].

Были определены основные индикаторы, которое позволили «определить уровень развития функциональной грамотности личности, среди которых, по мнению исследователя: «общая грамотность, информационная, компьютерная, коммуникативная, владение иностранными языками (на уровне бытовой лексики), грамотное решение бытовых проблем, грамотность действий в чрезвычайных ситуациях, правовая и общественно-политическая грамотность» [10].

Следует отметить, что данное понятие стало объектом исследований как отечественных исследователей, так и зарубежных. Так, американские ученые делают вывод о том, что «ФГ детерминирована механизмами и особенностями социально обусловленной деятельности человека в ее различных аспектах [10].

В зарубежной литературе преобладает мнение, что «ФГ не является статичным показателем, а динамически отражает специфику задач, актуализирующихся в форме текста и требующих от респондента активизации различных навыков для их скорейшего решения» [10]. Позиция эта была дополнительно разработана в исследованиях С. Уайт, которая утверждала, что «понимание ФГ связано с возможностью эффективно применять семь ключевых навыков, необходимых для обработки текстов, документов и цифровой информации в повседневной жизни. Эти навыки обеспечивают успешное функционирование в обществе, достижение поставленных целей, расширение личного потенциала и увеличение объема знаний» [12].

В современных словарях под ФГ понимается как «способность человека эффективно взаимодействовать с окружающей средой, оперативно адаптироваться и успешно функционировать в ней» [1].

ФГ можно рассматривать как уровень знаний, умений и навыков, которые будут способствовать обеспечению эффективному функционированию личности в социуме, что является минимально необходимым условием для жизни человека в определённой культурной среде.

В отечественной теории преобладает несколько подходов к определению понятия «ФГ». Первая группа исследователей полагает, что ФГ трактуется в двух аспектах: 1. Формирование у учеников базы знаний достаточной для их будущей самореализации и профессионального старта. 2. Формирование у обучающихся мотивации к непрерывному саморазвитию, саморазвитию и готовности применять полученные знания в практической ситуации, «реагировать на быстро изменяющуюся информационной и технологическую обстановку» [2].

Аналитики, изучающие ФГ, выделяют социальную составляющую этого феномена. Критерием истинной грамотности личности, по мнению многих авторов, определяется способностью индивида к продуктивному социальному взаимодействию и решению актуальных общественных задач посредством имеющихся у него знаний и компетенций: «ФГ – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [7].

Согласно подходу, предложенному группой ученых, грамотность представляет собой «необходимую ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и широко понимаемой ментальности личности. Она должна содержать в себе «эмбрионы», «ростки» каждого из последующих этапов становления личности» [7].

В основе изучения ФГ многих исследователей лежит культурологический подход и имитационное моделирование.

Традиционно ФГ рассматривается через призму компетентностного и личностного подходов к образованию.

Некоторые исследователи рассматривают ФГ с точки зрения компетентностного подхода, выделяя ее как основу для формирования компетентной личности, способной успешно решать функциональные проблемы, с которыми она сталкивается [7].

С позиции личностно-развивающего образования формирование и развитие ФГ личности должно базироваться на трёх ключевых педагогических принципах: создание образовательной среды, персонификация обучения и мотивационная направленность. Исследователи расширяют рассматриваемое понятие, отмечая, что функционально грамотная личность – это личность, отличающаяся адекватной ориентацией в социальной действительности и способностью соотносить свое поведение с принятыми в обществе ценностями, ожиданиями и интересами.

Специалисты во главе с Д.И. Фельдштейном стоят на позиции того, что личность с высоким уровнем ФГ способна рационально оценить сложившуюся вокруг нее ситуацию, сделать правильный выбор, адаптироваться в любом обществе, активно применять передовые технологии [11]. Она является «базовым образованием личности, позволяющим его системное практическое использование» [4].

Исходя из приведённых положений, ФГ представляет собой способность к эффективному решению практических задач в различных сферах жизни на основе прикладных знаний. Развитие данной способности является одной из центральных задач образовательных организаций различных уровней, которые создают для этого соответствующую образовательную среду.

Современная система образования претерпевает глобальные изменения, и соответствующие преобразования, прежде всего, касаются дидактических технологий, призванных не только обеспечить активное усвоение обучающимися программного материала, но и развить у них потребности непосредственного вовлечения в сам процесс обучения. Формирование и развитие познавательной, мыслительной активности обучающихся является главной целью педагога. Он должен обеспечить не только совершенствование знаний, умений и навыков, но и, что важнее, умение их применять на практике. Для этого необходимо научить ребят анализировать факты и явления, чтобы на этого анализа принимать решения и нести ответственность за свои действия.

Методическая литература регламентирует, что основная направленность ФГ заключается в предоставлении человеку возможности найти соответствующий выход из определенной ситуации. В образовательном учреждении ее можно развить путем применения предметных и метапредметных способов обучения, цель которых состоит в подготовке ученика ко взрослой жизни, к достойному выбору будущей специальности и профессии. Развитие у ученика функциональной грамотности дает ему возможность развиться как неординарной, ответственной, имеющей цель личности, которая имеет преимущество перед остальными участниками общества [6].

Значительное место в формировании и развитии ФГ отводится математической грамотности (МГ), которая подразумевает умение работать с информацией, рассуждать, а также понимание роли математики в жизни, способность применять математические знания в решении повседневных задач» [3]. Исследователи убеждены, что развивать МГ следует еще в самом начале школьного обучения, поскольку в именно начальной школе закладывается базис для будущей личности, для ее развития. В начальных классах учебная деятельность главным образом нацелена на стимулирование развития психических процессов, которые непосредственно связанны с познанием окружающего мира, таких как ощущения и восприятия. Ученик младшего школьного возраста с большим воодушевлением и любопытством ежедневно открывает всё больше фактов окружающего мира.

Функциональнаяматематическая грамотность (ФМГ), кроме всего, включает в себя способность ученика действовать по заранее разработанному плану, решать задачи, рассуждать на математические темы с применением соответствующего понятийного аппарата. Говоря о задачах, следует уточнить, что, прежде всего, это задачи на бытовые ситуации, связанные со стоимостью, расстоянием, массой и т.д.

Большую роль в развитии ФМГ играют ее средства, то есть то, из чего состоит образовательный контент [10]. Подбирая «задачи на разрешение повседневных ситуаций, педагог должен обратить внимание на актуальность их применения» [8]. При этом работа над подобными задачами и будет способствовать становлению функционально-грамотной личности.

Отдельно следует выделить такие качества ума, которые, безусловно, необходимы для развития МГ, как гибкость (инертность – противоположное значение), глубина (поверхностность – противоположное значение), критичность (З.И. Калмыкова) При этом критичность – одна из глобальных компетенций, которая составляет МГ.

Именно указанные качества обеспечат обучающемуся основу для переноса знаний и умений с одной области на непривычную и применить их, а также подробно изучить поставленную задачу, решить ее и оценить это решение с точки зрения рациональности.

Выводы. ФМГ означает способность личности уверенно и правильно использовать математические знания в разнообразных бытовых и профессиональных ситуациях. Приобретаемые математические навыки служат фундаментом для изучения многих других дисциплин, таких как физика, экономика, биология и статистика. Эти знания позволяют лучше понять происходящие вокруг события и принять рациональные решения. Изучение математики влияет на когнитивные способности человека, повышая его общий уровень интеллекта и улучшая аналитические способности. Такие улучшения оказывают положительное воздействие на всю жизнь индивидуума, делая его более успешным и уверенным человеком.

Функциональная математическая грамотность служит важным инструментом, помогающим каждому члену общества справляться с жизненными вызовами и добиваться поставленных целей.

Таким образом, функциональные и математические компоненты являются взаимодополняющими элементами общего культурного багажа, формирующего конкурентоспособного специалиста и активного члена общества.

Литература:
1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алексашина, И.Ю. Вектор развития содержания общего образования: от академической к функциональной грамотности / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Кисилев // ЧиО. – 2019. – № 2. – С. 9-13
3. Воронина, Л.В. Формирование у младших школьников функциональной математической грамотности / Л.В. Воронина, О.Н. Хабибуллина // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 54-63
4. Горобец, Л.Н. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения / Л.Н. Горобец, И.В. Бирюков, Т.П. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3. – С. 84-86
5. Зак, О.В. Использование технологии решения проектных задач для формирования математической грамотности младших школьников / О.В. Зак // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2024. – № 1(88). – С. 57-61
6. Исаева, Э.Г.И. Функциональная грамотность младших школьников и её формирование в образовательном пространстве / Э.Г.И. Исаева, С.А. Алиева, Ф.Г. Алиева // Гуманизация образования. – 2023. – № 1. – С. 74-86
7. Ковцун, А.А. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А.А. Ковцун, А.Н. Кохичко // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 99-109
8. Козлова, И.Г. Пути повышения функциональной математической грамотности младших школьников / И.Г. Козлова, Л.Г. Махмутова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 2(180). – С. 160-176
9. Лубсанова, Л.Б. Учебные задачи как средство формирования математической грамотности младших школьников / Л.Б. Лубсанова, Б.Г. Шадаров // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 4(96). – С. 193-197
10. Макарова, Н.С. Методологические основания персонификации образовательной среды школы / Н.С. Макарова, И.В. Феттер // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 6. – С. 80-87
11. Нурмуратова, К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / К.А. Нурмуратова // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 1(23). – С. 14-18
12. Сырымбетова, Л.С. Методы функциональной грамотности чтения: зарубежный опыт / Л.С. Сырымбетова, А.Е. Садыкова // Молодой ученый. – 2019. – № 23(261). – С. 622-625

Педагогика

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Урусова Зурият Магометовна
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования гражданственности у младших школьников в современных социокультурных условиях. Результаты исследования подтвердили эффективность гуманистического подхода, партнёрской позиции учителя и включения регионального компонента в образовательный процесс. Сделан вывод, что воспитание гражданственности достигается при осознанном принятии учащимися ценностей, их включении в социально значимую деятельность и системной поддержке со стороны педагогов и семьи.
Ключевые слова: гражданское воспитание, младший школьник, толерантность, система.
Annotation. This article examines the development of civic awareness in primary school students in today's sociocultural context. The results of the study confirmed the effectiveness of a humanistic approach, a teacher-led partnership, and the inclusion of a regional component in the educational process. It is concluded that civic awareness is achieved through students' conscious acceptance of values, their inclusion in socially significant activities, and systematic support from teachers and families.
Key words: civic education, primary school student, tolerance, system.

Введение. Стратегическая задача каждой современной школы заключается в формировании учащихся активной гражданской позиции, обеспечивающей чувство юридической защищенности, социальной ответственности, моральной зрелости и политической грамотности. Это позволяет развивать личность гармонично и всесторонне, раскрывать таланты, интеллектуальные и физические способности, воспитывая сознательных, инициативных, высокообразованных граждан своей местности, государства и мира.

Вопрос становления человека как полноценного гражданина традиционно находился в центре внимания исследователей различных поколений – историков, психологов и педагогов. Согласно исследованиям С.В. Кульневича, воспитание понимается как процесс самоорганизации, ориентированный на национальные ценности [6]. Ценность человеческого существования заключается в активной личностной саморегуляции. Основное предназначение и смысл жизни человека состоят в постоянном стремлении к самосовершенствованию путем сознательного утверждения своей свободы и реализации своего потенциала.

На основе анализа педагогических исследований [1; 5; 7] можно отметить, что воспитание понимается как фактор, способствующий самореализации личности посредством достижения гармонии во взаимодействии субъектов образовательного процесса. Именно согласованные взаимоотношения педагога и ученика способствуют позитивному изменению гражданской позиции последнего среди социальной группы сверстников. Многие исследователи [4; 5 и др.] подчеркивают важность формирования в средней школе духовной и творческой атмосферы, соответствующей культуросообразной образовательной модели, позволяющей каждому ученику раскрыть свою индивидуальность, развить гражданские качества и осознанную жизненную позицию.

Е.Н. Сорочинская, исследуя проблемы детства и педагогической поддержки учащихся, акцентирует внимание на значении общественных организаций как среды формирования активной гражданской позиции молодых людей. Этот взгляд представляется нам важным, поскольку мы солидарны с автором в убеждении, что непосредственная практика способствует накоплению устойчивого опыта гражданского поведения и поступков младших школьников [8].

Изложение основного материала статьи. Система гражданского воспитания и образования является интегрированной структурой, включающей материальные, информационные, методические, организационные и нормативно-правовые компоненты. Координированная деятельность указанных подсистем создает условия, необходимые для формирования гражданской идентичности и развития навыков социально значимого поведения.

В современных российских социокультурных условиях задача формирования гражданской идентичности, патриотизма и активной жизненной позиции среди детей младшего школьного возраста является одной из ключевых целей системы образования. Это объясняется тем, что младший школьный возраст представляет собой наиболее сензитивный период для создания основ, способствующих формированию определенных личностных качеств. Оптимальные условия для гражданского воспитания учащихся, в том числе и на региональной основе, создаются в начальной школе.

Создание в ходе образовательного процесса позитивного эмоционального настроя способствует обеспечению целенаправленного формирования личностных основ ребенка и закладыванию прочной основы для воспитания гражданской позиции личности.

В данной статье мы исследуем процесс воспитания гражданственности младших школьников.

Гражданское воспитание ориентировано на человека как активного участника культурной среды, осознающего свою историческую принадлежность и способствующего саморазвитию посредством творческого участия в социокультурной деятельности общества, что наполняет жизнь каждого высоким смыслом. Национальная доктрина развития образования уделяет значительное внимание вопросам воспитания личности, способной беречь наследие своей страны, защищать её ценности и умножать национальные богатства. Гражданское воспитание играет важную роль на всех уровнях образовательной системы в настоящее время. Проблема исследования обусловлена тем, что в рамках современного этапа общественного развития, характеризующегося возрастанием значимости гуманистических ценностей, вновь обострились вопросы гражданского воспитания. Она стала предметом исследований ряда ученых, которые активно занимаются выявлением четких методологических подходов и формулировкой ясных определений гражданственности, поскольку на сегодняшний день указанные понятия остаются недостаточно разработанными и лишены строгого единообразия трактовки. (Е.В. Бондаревская, Н.И. Монахов, А.В. Мудрик и др.).

Анализ существующих научных работ [1; 4; 6] выявил многообразие аспектов гражданственности: её рассмотрение как социально значимого явления, компонента нравственно-воспитательного процесса и особого механизма формирования гражданской идентичности индивида. По мнению многих современных исследователей, степень развитости гражданственности школьников определяется уровнем нравственной зрелости, выступающей структурообразующим элементом данной категории.

Система образования направлена на обеспечение качественного основного общего образования согласно федеральным государственным стандартам. В учебных программах достаточно культурно-исторического содержания, в котором внимание уделяется родному языку, истории и традициям как собственного народа, так и народов других стран. Изучение культурных особенностей соседних народов способствует формированию чувства равноправия, уважения к человеческому достоинству. Нравственной зрелости и конструктивных межэтнических отношений, а также создает предпосылки для культурного взаимодействия представителей различных национальностей, что закономерно сказывается на восприятии гражданского воспитания и образования. Образ идеального гражданина и видение будущего страны выстраиваются на основе новой воспитательной концепции, которая представляет собой целостный социально-педагогический и культурный процесс, закладывающий нравственный и общественный фундамент становления гражданского общества и его центральной фигуры – высокообразованного и гармонично развитого человека-гражданина. Формирование личности посредством воспитания является определяющим показателем и ключевым условием для полноценного социального прогресса и обретения обществом статуса гражданского самосознания.

Современная образовательная парадигма трактует процесс воспитания как целеполагаемое формирование личности обучающегося – уникальной человеческой индивидуальности, способствующее её духовному росту и творческому развитию посредством организации социальной деятельности, позволяющей потенциальные качества ребёнка преобразовать в реальные способности. Процесс воспитания представляет собой целенаправленную поддержку ученика в проявлении наиболее позитивных качеств личности относительно социального окружения, способствующую раскрытию потенциальных способностей индивида. Основная цель воспитательного процесса заключается в формировании субъективного мира человека посредством гармонизации двух взаимосвязанных аспектов: соответствия общественным ожиданиям и моральным стандартам, выраженным в образе идеального гражданина, и одновременно стимулирования индивидуального развития уникальных черт характера конкретного ребёнка.

На современном этапе перед школой остро стоят значимые воспитательные задачи, к числу которых относятся: выявление и разрешение актуальных жизненных затруднений учащихся, интеграция их личного опыта в воспитательный процесс; развитие нравственных качеств, личностной субъективности и гражданской позиции; расширение культурного пространства образовательной среды. Наряду с этим актуализируется задача воспитания гражданина и «государственного человека» – индивида, способного выступать участником и организатором сложных общественных, социальных и экономических процессов, а также структур государственного, регионального и муниципального управления при сохранении целостности российского государства. В число приоритетных задач входят развитие опыта гражданского поведения, предполагающего включение школьников в гражданские дела, проявление гражданских чувств, в том числе в ситуациях риска и противодействия аморальным явлениям, отстаивание прав человека, а также воспитание патриотизма, формирование гражданственности и законопослушания, пробуждение у обучающихся интереса к историческому прошлому своего города, края и другим аспектам отечественной истории.

Решение указанных задач кардинально преобразует воспитательную среду школы, обеспечивая её соответствие особенностям детского мира и одновременно укрепляя связь с гражданским аспектом взрослого общества. Поэтому деятельность учителя состоит в создании образовательной среды, стимулирующей развитие гражданского самосознания учащихся посредством формирования условий для самостоятельного определения личных ценностей, правил культурного поведения и образцов активной жизненной позиции, что помогает накапливать опыт участия в общественной жизни и укреплять устойчивые гражданские убеждения.

Основными методологическими принципами построения подобной образовательной среды, согласно концепции Е.В. Бондаревской [3], выступают следующие положения: историчность – изучение истории личности ученика, семейных традиций, истории учебного заведения, региона проживания и страны в целом; народность – использование элементов народного творчества, знакомство с народными обычаями и возрождение народных традиций; диалог культур – обмен культурными ценностями и духовными смыслами между представителями различных этнических групп и поколений.

С целью определения наиболее эффективных педагогических условий гражданского воспитания младших школьников мы провели педагогический эксперимент, который осуществлялся в несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Отвечая на вопрос о личностных качествах и ценностях, которыми учащиеся хотели бы обладать как граждане России, младшие школьники назвали:

– ум;

– волевые черты;

– доброжелательность;
– способность любить и дружить;
– стремление к уважению со стороны окружающих;
– свободу выбора;
– храбрость;
– взаимопонимание.

В качестве материальных благ учащиеся назвали: машину, дом, достойную работу, деньги, мир и славу.

Научное исследование особенностей восприятия, эмоционального реагирования и поведенческих проявлений учащихся четвертого класса продемонстрировало:

– преобладающая часть представлений младших школьников о гражданских ценностях отличается фрагментарностью и несистемностью;

– осмысление культурных, общественных и гражданских ценностей характеризуется размытостью границ между данными категориями;

– суждение относительного указанных ценностей недостаточно аргументированы;

– было обнаружено неумение учащихся выстраивать взаимосвязь между совершаемыми ими действиями и теми гражданскими ценностями, которые они открыто признают и которые осваиваются в рамках учебной программы.

Оценивая действия детей, квалифицируемые как проявления гражданской позиции, необходимо отметить, что наибольшую самостоятельность, активность и инициативность учащиеся демонстрируют в ситуациях непосредственной помощи людям, пострадавшим в ходе военных событий.

В то же время гражданские поступки в отношении лиц, нуждающихся в социальной поддержке, инициируются преимущественно под воздействием педагогов; мотивация обучающихся остается слабой, а целенаправленное стимулирование мотивационной сферы со стороны учителей выражено недостаточно.

В общественной жизни младшие школьники чаще всего занимают позицию нейтральных наблюдателей. Выявлена немногочисленная группа детей, которая оставалась в стороне от событий, разворачивавшихся как в классе, так и во внеучебных видах деятельности, содержание которых отражает гражданские события, ситуации, переживания и явления.

В данной связи особую актуальность приобретает проблема отбора приемлемых форм гражданского воспитания младших школьников, базирующихся на краеведческом материале.

Мы разделяем точку зрения исследователей А.М. Бабаева [2], Т.И. Власовой [4], И.В. Горностаевой [5], М.В. Николаева [7] о том, что решение данной проблемы требует применения активных методов и форм организации учебного процесса, способствующих реализации субъективной позиции учащихся, поскольку именно это является необходимым условием формирования активной гражданской позиции.



Рисунок 1. Содержание программы «Моя малая родина – КЧР»

В процессе экспериментальной работы был разработан и реализован проект «Моя малая родина – КЧР», адаптированный к возрастным особенностям младших школьников. Данный проект был реализован в ходе формирующего этапа эксперимента (Рис. 1):

В ходе реализации указанной программы по каждой теме применялись вспомогательные средства и методы, включавшие беседы с детьми, демонстрацию презентаций, экскурсии, просмотр фильмов, а также подготовку сочинений и рисунков. Комплекс разнообразных педагогических приемов позволяет эффективно развивать чувство гражданственности у учащихся младших классов. Продолжительность каждого занятия составляет один академический час. Программа охватывает весь спектр направлений воспитательного процесса. Проведённые мероприятия продемонстрировали высокий уровень заинтересованности участников. В ходе них ученики начальной школы проявляли активность, стремились выполнять все задания. Подготовленные нами мероприятия воспринимались детьми легко.

Наиболее действенными оказались методики, мотивирующие учеников совершать гражданские поступки в условиях открытого социума, а также моральная поддержка и одобрение индивидуальных проявлений гражданской активности среди сверстников. В рамках исследования была осуществлена смена роли педагога в образовательном процессе – от активного организатора и наставника к партнерскому взаимодействию, подразумевающему поддержку и содействие самовыражению учащихся как полноценных членов общества. Было установлено, что младшие школьники демонстрируют нестабильность в совершении осознанных гражданских действий и вовлечении в социально значимые виды активности, нуждаясь в регулярной помощи и стимулировании со стороны педагога. По итогам формирующего этапа эксперимента учителя начальной школы и родители обучающихся оценили важность применения методов краеведения для развития гражданской позиции младших школьников. В ходе обсуждений выяснилось, что педагоги и родители стали лучше понимать влияние краеведения на общее развитие личности ребенка, что способствовало созданию оптимальных условий для эффективного гражданского воспитания учащихся.

На заключительном этапе исследования было выявлено воздействие целенаправленно организованной работы на

результативность функционирования системы гражданского воспитания младших школьников. Педагоги в 73% случаев выразили готовность к продолжению подобной деятельности. С целью установления динамики гражданских качеств обучающихся были проведены занятия, а также осуществлена количественная и качественная диагностика уровней гражданской воспитанности детей.

Выводы. Актуальность вопроса гражданского воспитания объясняется постоянным вниманием общества к формированию у молодого поколения высоких гражданских качеств, поведения и соответствующих ценностей. Данная проблема традиционно занимала центральное место в развитии отечественной педагогической науки.

Резюмируя изложенное, правомерно утверждать, что формирование гражданственности у младших школьников как интегративного личностного образования достижима при соблюдении следующей совокупности условий:

– учителя в образовательном процессе должны реализовывать гуманистическую и гражданскую позицию, в соответствии с которой обучающиеся выступают равноправными субъектами диалога и полноправными членами гражданского сообщества;

– содержательный компонент гражданского воспитания должен быть интегрирован в учебные дисциплины и внеурочные формы деятельности учащихся, при этом основной системообразующий элемент данного процесса -образ гражданина и соответствующие ему ценностные ориентиры.

Полученные в ходе эксперимента данные подтверждают: чувство гражданской принадлежности формируется у детей благодаря оценкам их действий со стороны педагогов и родителей. Важно отметить, что ребенок способен осознавать свою принадлежность к обществу посредством собственных социальных проявлений. Полученные результаты подтверждают необходимость осуществления гражданского воспитания с самого раннего возраста, буквально с младенчества, как отмечал в своё время великий педагог К.Д. Ушинский.

Литература:

1. Антонов, В. О гражданском воспитании в начальной школе / В. Антонов // Начальная школа. – 2019. – № 12. – С. 89-92

2. Бабаев, А.М. Педагогические условия гражданского воспитания учащихся (на примере школы русской национальной культуры): дис. ... канд. пед. наук / А.М. Бабаев. – Кемерово, 2020. – 191 с.

3. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич; под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва; Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.

4. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Власова. – Ростов-на-Дону, 1999. – 374 с.

5. Горностаева, И.В. Гражданское воспитание младших школьников средствами краеведения: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Горностаева. – Смоленск, 2012. – 236 с.

6. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж: Модэк, 1997. – 235 с.

7. Николаев, М.В. Гражданское воспитание учащихся общеобразовательных учреждений в современный период: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Николаев. – Москва, 2016. – 156 с.

8. Сорочинская, Е.Н. Проблемы развития отечественного профессионального социально-педагогического образования в реалиях XXI в. / Е.Н. Сорочинская; ред. В.Г. Бочарова // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. Москва, 7-8 октября 2014 г.). – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – С. 26-35

УДК 378.2

старший преподаватель Федорова Татьяна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Статья посвящена анализу развития познавательной деятельности обучаемых в процессе интеграции искусственного интеллекта в курс иностранных языков. В статье рассматривается понятие искусственного интеллекта и его применения в образовательной деятельности. Целью данной статьи является анализ педагогических и этических аспектов интеграции искусственного интеллекта. Автор анализирует процесс соединения инструментов искусственного интеллекта с контекстно-личностным подходом. Искусственный интеллект предлагает эффективные инструменты поддержки учебного процесса, а также пространство для мыслительной деятельности. Создаётся уникальная возможность для реализации дифференцированного обучения. Процесс обучения сконцентрирован на развитии индивидуального потенциала с учётом способностей и мотивации. Наличие ряда функциональных проблем требует осознанного подхода к использованию инструментов искусственного интеллекта и предполагает их критическую оценку. Автор приходит к выводу, что искусственный интеллект может быть использован как педагогический инструмент, инициирующий познавательную и креативную деятельность обучаемых. Интеграция искусственного интеллекта должна осуществляться при глубоком осмыслении в соответствии с педагогической этикой и вписываться в определённую дидактическую стратегию обучения иностранным языком.

Ключевые слова: искусственный интеллект, изучение иностранных языков, креативная деятельность, дифференцированное обучение, этические аспекты, мотивация.

Annotation. This article analyzes the development of students' cognitive activity during the integration of artificial intelligence into a foreign language course. The article examines the concept of artificial intelligence and its application in education. The purpose of this article is to evaluate the pedagogical and ethical aspects of integrating artificial intelligence. The author analyzes the process of combining artificial intelligence tools with a contextual-personal approach. Artificial intelligence provides effective tools to support the educational process, as well as space for thought. This creates a unique opportunity for the implementation of differentiated learning. The learning process is focused on the development of individual potential, taking into account abilities and motivation. A number of functional problems require a conscious approach to the use of artificial intelligence tools and presupposes their critical evaluation. The author concludes that artificial intelligence can be used as a pedagogical tool that initiates students' cognitive and creative activity. The integration of artificial intelligence must be carried out with deep consideration in accordance with pedagogical ethics and fit into a specific didactic strategy for foreign languages teaching.

Key words: artificial intelligence, foreign language learning, creative activities, differentiated learning, ethical aspects, motivation.

Введение. В аспекте педагогической и когнитивной деятельности искусственный интеллект можно рассматривать как эффективный инструмент поддержки учебного процесса, в частности, в плане быстрой обратной связи и автономной деятельности, а также пространства для мыслительной деятельности. Благодаря своему высокотехнологичному потенциалу, искусственный интеллект активно интегрируется в процесс изучения иностранных языков в технических вузах.

В процессе обучения иностранным языкам студентов Самарского государственного технического университета реализуется дифференцированное обучение. Оно означает гибкий педагогический подход, сконцентрированный на обучаемом, который занимает позицию активного действующего лица в центре процесса обучения. Его цель – развитие индивидуального потенциала с учётом способностей и мотивации [5, С. 47].

Этот педагогический подход вписывается в рамки нашего проекта, поскольку студенты младших курсов, зачисленные на инженерные специальности, имеют разный уровень подготовки по иностранному языку, работают в различном ритме и имеют разный уровень заинтересованности и мотивации к изучению дисциплины. В этом случае искусственный интеллект создаёт уникальную возможность для реализации дифференцированного обучения, адаптируясь к потребностям и интересам каждого обучаемого. Кроме того, он повышает мотивацию, позволяя обучаемым развиваться в своём ритме. Благодаря такой гибкости, обучаемые становятся более активными участниками образовательного процесса. На занятиях обучаемые демонстрируют положительную динамику в процессе выполнения заданий на базе цифровых технологий.

Опрос, студентов младших курсов Самарского государственного технического университета, показал высокую оценку искусственного интеллекта как эффективного инструмента изучения иностранных языков, владение и активное использование этого информационного ресурса в процессе обучения.

Однако несмотря на то, что применение искусственного интеллекта стимулирует инициативу и развивает самообучение, не исключаются разного рода риски. Планируется исследовать его воздействие в долгосрочном периоде, поскольку, с одной стороны, избыточное использование инструментов искусственного интеллекта без педагогического сопровождения может привести к сокращению личностных интерактивных контактов, являющихся важнейшими в формировании знаний, дифференцированном подходе и создании атмосферы защищённости. С другой стороны, эффективность искусственного интеллекта в ряде языковых аспектов не исключает ошибок, а отсутствие критического подхода к его инструментам может способствовать усвоению неточной или неправильно понятой информации.

С учётом актуальных реалий в преподавании иностранных языков, анкетирования обучаемых, технической базы университета в нашем исследовании будут рассмотрены этические и педагогические аспекты интеграции искусственного интеллекта в курс обучения. Задачей исследования является анализ развития познавательной и креативной деятельности студентов в процессе интеграции искусственного интеллекта в курс изучения иностранных языков.

Изложение основного материала статьи. Понятие «искусственный интеллект» появилось в области информационных технологий для обозначения информационных систем или алгоритмов, предназначенных для выполнения задач, реализуемых ранее человеческим интеллектом. Этот термин впервые был предложен Джоном Маккарти. Он утверждал, что когнитивные функции человека (мыслительная и вычислительная деятельность, запоминание, исследование и познание, творчество и т.д.) могут быть воспроизведены компьютером [3, С. 17].

Что касается процесса обучения, то алгоритмы искусственного интеллекта могут быть использованы как инструмент обучения и автономной деятельности для индивидуальной поддержки обучаемых, гибкой и доступной. Обучаемые испытывают удовлетворённость возможностью автономной практической деятельности в любой момент и в индивидуальном ритме, что способствует ощущению прогресса и независимости. Такие виды деятельности способствуют развитию уверенности в себе, потребности в познавательной деятельности, адаптированной к индивидуальным интересам [2, С. 56].

Эти заключения выдвигают на первый план значимость обучения, где разнообразие подходов и индивидуализация занимают центральное место. В свете этого инструменты искусственного интеллекта могут рассматриваться как релевантные ресурсы дифференцированной педагогики, продвигающей индивидуализированное обучение, адаптированное к ритму, потребностям и предпочтениям обучаемых [4, С. 24].

Более того, обучаемые могут сократить свою зависимость от педагога. Опросы участников свидетельствуют, что инструменты искусственного интеллекта позволяют быстро разрешить сомнение даже в отсутствие педагога, не прибегая к его помощи, чтобы ответить на актуальные вопросы, и это благотворно влияет на процесс. Причём, даже в учебной аудитории наблюдается сокращение зависимости от педагога. Действительно, когда у обучаемых возникают вопросы, они прибегают к помощи искусственного интеллекта, чтобы разрешить специфические проблемы языка (грамматические, лексические, орфографические). Возросшая автономия позволяет им взять на себя своё собственное обучение наиболее активным образом.

Описанная деятельность оказала положительное воздействие на иноязычные речевые компетенции обучаемых. Большинство из них продемонстрировали прогресс в развитии навыков владения иностранным языком, благодаря использованию инструментов искусственного интеллекта. Наши наблюдения констатируют, например, что деятельность по коррекции произношения позволила выявить и откорректировать неоднократно повторяющиеся ошибки в произношении. Обучаемые контрольной группы продемонстрировали лучшую структуризацию высказываний, улучшение фонетических навыков и более богатый словарный запас. По мнению обучаемых имеет место также прогресс в письменной речи. Они свидетельствуют, что благодаря использованию инструментов искусственного интеллекта, улучшилось восприятие и понимание учебного контента, увеличился лексический запас, навыки произношения и письма. Отмеченное совершенствование языковых навыков объясняется успешным взаимодействием с инструментами искусственного интеллекта под руководством педагога.

Что касается произношения, наиболее значимый прогресс наблюдался у группы, использовавшей приложение искусственного интеллекта для прямой персональной коррекции фонетических навыков. Мы провели сравнение уровней владения иноязычными навыками до и после комплекса учебной деятельности в контрольной группе, работавшей с опорой на инструменты искусственного интеллекта. Анализ результатов демонстрирует, что контрольная группа добилась большего прогресса в развитии навыков аудирования и письменной речи, что свидетельствует об эффективности наших методов в совершенствовании этих видов речевой деятельности, благодаря практическому структурированию и прямому участию педагога.

С другой стороны, группа продемонстрировала больший прогресс в развитии навыка чтения. А также показала существенное улучшение устной продуктивной речи. Эти результаты указывают на то, что фонетический корректив ный курс в реальном времени с помощью искусственного интеллекта является благотворным для совершенствования этой компетенции, способствуя беглости, артикуляции и точности воспроизведения звуков.

Все группы продемонстрировали прогресс в развитии языковых компетенций, что и следовало ожидать в качестве результата педагогической деятельности. Несмотря на общий прогресс, такой итог указывает на то, что более высокий результат достигается благодаря практике применения инструментов искусственного интеллекта как дополнительного средства обучения в развитии иноязычных коммуникативных компетенций.

Поддержка искусственного интеллекта позволяет преодолеть существующую дистанцию между тем, что обучаемый способен реализовать, действуя в автономном режиме, и тем, что он может выполнить в режиме педагогического сопровождения. Таким образом, процесс обучения не ограничивается межличностным взаимодействием, но включает также цифровую коммуникацию.

Благодаря интеграции инструментов искусственного интеллекта обучаемые осваивают новый формат креативной учебной деятельности, литературного творчества, например. Искусственный интеллект мобилизуется для генерирования содержания контента, отбора структур, адаптирования текстов к языковому уровню обучаемых. При наличии определённых сложностей результаты в целом демонстрируют очевидный прогресс, основанный на применении ясных и лаконичных рекомендаций при создании креативного иноязычного продукта. При этом большинству обучаемых удалось сформулировать точные подсказки, интегрирующие ключевые элементы, такие как персонажи, действия, контекст и желаемый художественный стиль.

Такой подход позволяет им выполнять работу по индивидуальной тематике, используя различные языковые стили в интерактивном и креативном режиме. Предложенная деятельность стимулирует активность обучаемых, разнообразие учебных задач, внедряет более актуальный метод развития языковых компетенций на основе сотрудничества [1].

Созданные композиции демонстрируют разнообразие тематики, движущейся от культуры к окружающей действительности, использующей сюжеты, связанные с языковыми национальными особенностями, например. Однако, в связи с этим следует отметить, что искусственный интеллект может сгенерировать контент, который воспроизводит стереотипы, как мы констатировали в сочинениях о разных европейских национальностях. Эти обобщения создают упрощённые картины восприятия каждой европейской культуры, зачастую далёкие от реального образа отдельных представителей и их общества в целом. Вследствие этого, требуется поддержка педагогов с целью преодоления этих стереотипов в восприятии обучаемых, которое должно содержать больше оттенков и критического отношения к генерируемому контенту.

Осознанный подход к использованию инструментов искусственного интеллекта предполагает их критическую оценку. По мнению самих обучаемых, не исключается возможность формирования зависимости от цифровых инструментов, отсутствия прогресса без их использования или снижения мыслительной активности. Такое мнение свидетельствует о критической оценке со стороны обучаемых, а также о необходимости сбалансированного использования образовательных технологий, в которых инструменты искусственного интеллекта служат лишь дополнением.

Использование инструментов искусственного интеллекта обучаемыми подтверждает потенциал цифровых ресурсов для конструктивно- педагогической направленности. Например, при редактировании подсказок ряд обучаемых продемонстрировали элементы метапознавательной деятельности, намеренно интегрируя в указания определённо выраженные задачи обучения. Этот факт подчёркивает педагогическую полезность исследуемого инструмента.

В дополнение к вышесказанному, обучаемые развивают в себе критическое восприятие продуктов искусственного интеллекта, углубляя при этом осознание его преимуществ, рисков и этических составляющих. С помощью интерактивных действий обучаемые укрепили свою способность оценивать погрешности и ограничения цифровых инструментов. Это выражается, например, в их способности дифференцировать контент, созданный искусственным интеллектом, и продукты интеллектуальной деятельности человека. По свидетельству обучаемых, после продолжительной тренировки они могут с высокой точностью определить изображения, созданные искусственным интеллектом, называя при этом критерии дифференциации, включая технические аспекты, свойственные искусственному интеллекту.

Таким образом, в когнитивном плане обучаемые рассматривают цифровые инструменты как дополнение к процессу обучения, а не его замещение. Они не считают, что искусственный интеллект должен взять на себя выполнение учебных задач. Эта позиция предполагает внимательное отношение к потенциальным ошибкам искусственного интеллекта. По словам обучаемых, не следует всегда доверять информации, полученной от него. Эти свидетельства, а также ответы, следующие из опросов, демонстрируют критическое восприятие искусственного интеллекта, что соответствует позиции педагогов, которые настаивают на важности этических аспектов применения технологий, продвигая обдуманное и ответственное отношение к их использованию.

В свете вышесказанного искусственный интеллект может выступать как посредник, оказывающий индивидуальную поддержку обучаемым, дополнять дистанционный контакт. Чтобы обеспечить сбалансированное обучение и отвечать эмоциональным и социальным потребностям обучаемых, важнейшей задачей становится соединение инструментов искусственного интеллекта с контекстно- личностным и деятельностным подходом.

Выводы. Искусственный интеллект может быть использован как педагогический инструмент, инициирующий познавательную и креативную деятельность обучаемых, позволяя им освободиться от привычных повторяющихся и монотонных действий, в то время как многие традиционные методы не всегда вызывают интерес обучаемых.

В процессе изучения иностранных языков речевая межкультурная коммуникация позволяет создавать креативные продукты: изображения, видео, тексты или композиции, которые могут служить как отправной точкой, так и конечным продуктом в рамках дидактического раздела. Такой подход повышает значимость учебной деятельности, превращая её в интерактивный педагогический инструмент, позволяя при этом обогащать образовательный процесс.

Несмотря на то, что результаты демонстрируют очевидный прогресс, в частности, в устной продуктивной деятельности и уровне мотивации, преимущества интеграции искусственного интеллекта должны рассматриваться с осторожностью. В действительности, в процессе эксплуатации цифрового инструмента возникает ряд ограничений его возможностей. Некоторые продукты, сгенерированные искусственным интеллектом, содержат стереотипы и очевидные несоответствия. Эти элементы указывают на то, что контент, генерируемый искусственным интеллектом, не нейтрален и требует критического подхода.

То есть в аспекте функциональном и техническом проблемы и ошибки пользователя, некорректная интерпретация указаний со стороны инструментов искусственного интеллекта могут нарушить учебный процесс. Эти обстоятельства требуют педагогического сопровождения. Интеграция искусственного интеллекта в образовательный контекст не может рассматриваться как универсальное или автономное решение, но должно вести к развитию навыков интерпретации и критической оценки генерируемого контента.

Исходя из этого, интеграция искусственного интеллекта предполагает учёт этических норм и должна опираться на равновесие между технологическими инновациями, правомерностью применения и педагогическим сопровождением.

Литература:

1. Доброва, В.В. Сущность взаимодействия в педагогической ситуации / В.В. Доброва // Вестник Самарского

государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 77-86
2. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн; пер. с анг. В. Николаева. – Москва: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
3. Russell, S.J. Artificial Intelligence: A Modern Approach / S.J. Russell, P. Norvig. – New York: Prentice Hall, 2010. – 1151 p.
4. Shank, G.D. Qualitative research: A personal skills approach / G.D. Shank. – New York: Prentice Hall, 2002. – 224 p.
5. Tomlinson, C. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners / C. Tomlinson. – Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 140 p.

УДК 378.14
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Феттер Инна Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета начального, дошкольного и специального образования Феттер Павел Зигфридович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ДИСЦИПЛИНА «ПЕДАГОГИКА» В ФОРМАТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен обзор научно-педагогической литературы по определению сущности смешанного обучения. Выявлена многозначность подходов к трактовке понятия «смешанное обучение». Определены причины распространения формата смешанного обучения в современной образовательной практике вузов. Рассмотрен педагогический аспект смешанного обучения как комбинации аудиторных занятий, онлайн-обучения и самостоятельной работы студентов. Представлена типология моделей смешанного обучения в отечественной теории и практике образования. Определена специфика использования формата смешанного обучения в образовательном процессе педагогического вуза. Рассмотрен опыт Омского государственного педагогического университета по реализации модели «Смешанный учебный предмет» на материале учебной дисциплины «Педагогика». Обоснован выбор тематики поточных лекций. Сделан акцент на подготовке видео-лекций. На основе анализа опыта определены изменения в деятельности преподавателя по реализации модели смешанного обучения.
Ключевые слова: смешанное обучение, учебная дисциплина «Педагогика», модель «Смешанный учебный предмет».
Annotation. The article provides a review of scientific and pedagogical literature on defining the essence of blended learning. Revealing the ambiguity of approaches to interpreting the concept of blended learning. The reasons for the spread of the blended learning format in the modern educational practice of universities are identified. The pedagogical aspect of blended learning is examined as a combination of classroom lessons, online learning, and students' independent work. A typology of blended learning models in Russian educational theory and practice is presented. The specifics of using the blended learning format in the educational process of a pedagogical university are determined. The experience of Omsk State Pedagogical University in implementing the Blended Subject model based on the Pedagogy discipline is presented. The choice of topics for streaming lectures is justified. Emphasis is placed on the preparation of video lectures. Based on the analysis of experience, changes in the activities of teachers in implementing the blended learning model were identified.
Key words: blended learning, Pedagogy discipline, Blended Subject model.

Введение. В условиях изменяющихся требований к системе профессионального образования, предполагающих использование возможностей информационных технологий, широкое распространение получает формат смешанного обучения. Смешанное обучение, как зонтичное понятие современной теории и практики образования, в научно-педагогической литературе рассматривается весьма многоаспектно: как стратегия, образовательный подход, модель, система преподавания, образовательная практика, формат обучения, образовательная технология, форма организации, метод, механизм или средство обучения.

Среди причин распространения смешанного обучения в практике современного вузовского образования можно обозначить следующие:

– опыт дистанционного обучения, полученный в период пандемии;

– создание условий для персонификации образования и самостоятельной работы студентов в нелинейном образовательном процессе;

– достижение качества процесса, условий и результата образования как требование современной системы профессионального образования;

– наличие материально-технической базы для проведения занятий онлайн.

Изложение основного материала статьи. В материалах публикаций наряду с термином «смешанное обучение» авторы используют синонимичные понятия: «комбинированное обучение», «интегрированное обучение», «распределенное обучение», «гибридное обучение» и др. Анализ работ по этой проблеме, количество которых значительно увеличилось в последнее десятилетие, показывает необходимость дифференциации определений смешанного и гибридного обучения. Если смешанное обучение понимается как сочетание традиционного очного обучения (офлайн), дистанционного (онлайн), автономного обучения [4, С. 48], что предполагает совмещение и чередование синхронного и асинхронного обучения, то гибридное обучение происходит в условиях синхронного (одновременного) участия в образовательном событии как непосредственно присутствующих обучающихся, так и находящихся онлайн [8, С. 40]. Вместе с этим отметим, что в зарубежной и отечественной литературе обозначены и другие мнения, определяющие эти понятия как тождественные [1, С. 13-14; 8, С. 37].

На основе обобщения определений из указанных источников мы будем исходить из понимания смешанного обучения как образовательного формата, интегрирующего три компонента: традиционное аудиторное взаимодействие участников образовательного процесса (офлайн-компонент), взаимодействие посредством информационных компьютерных технологий (онлайн-компонент) и самообразование студентов. При этом для формата смешанного обучения доля онлайн-обучения по отношению к аудиторной работе рассматривается, как правило, в диапазоне от 30 до 79% учебной нагрузки.

Указанная выше многозначность трактовок позволяет авторам публикаций рассматривать различные аспекты смешанного обучения: педагогический, технический, институциональный, управленческо-технологический и др.

Педагогический аспект трактуется как совмещение лекции, семинара и самостоятельной работы обучающихся [8, С. 37-38], а также создание соответствующего образовательного контента, включающего дидактические ресурсы [14, С. 273-274].

Логика задач исследования требует нашего обращения к изучению проблемы классификации и реализации моделей смешанного обучения. Этот вопрос является одним из основных, рассматриваемых в тематических обзорах публикаций зарубежных и отечественных авторов [2-4; 6; 8]. В педагогической литературе насчитывается около 40 моделей смешанного обучения, но поскольку модели смешанного обучения по материалам зарубежных источников представлены достаточно подробно, обратимся к публикациям, в которых дается характеристика смешанного обучения исходя из теории и практики отечественного образования. К числу таких моделей относятся институциональная, дидактическая, синергетическая, технологическая [10, С. 118], а также цикличная модель [2]. Необходимо отметить, что характеристика самых различных моделей смешанного обучения инвариантно содержит представленные в разных пропорциях компоненты традиционного, компьютерного обучения и самостоятельную работу студентов.

В рамках нашего предмета исследования представляет интерес типология моделей смешанного обучения В.И. Блинова, Е.Ю. Есениной и И.С. Сергеева [4, С. 55], включающая уровни учебного плана, учебного предмета, раздела, учебного занятия, технологии обучения. Согласно этому подходу на уровне учебного предмета (дисциплины) рассматривается организационно-дидактическая модель «Смешанный учебный предмет», когда в онлайн-режиме реализуются отдельные темы и этапы работы по освоению дисциплины, где особое внимание уделяется обоснованию выбора тем для изучения онлайн, подготовке дидактических материалов для самостоятельной работы студентов и реализации принципа «постепенного наращивания онлайн» [3, С. 15-17].

Для решения следующей задачи исследования важно отметить, что значительное количество опубликованных материалов посвящено проблеме применения моделей смешанного обучения в вузе [13; 14; 16]. Интерпретируя имеющийся опыт реализации смешанного обучения, авторы фокусируют внимание на проблеме оценки его эффективности и выбора соответствующих критериев [5; 9], выявлении достоинств и проблем [1; 13; 16].

Также представляют интерес материалы, посвященные анализу опыта применения формата смешанного обучения в образовательном процессе педагогического вуза [7; 15]. В связи с этим особого внимания в контексте нашего исследования требует решение вопроса о специфике применения смешанного обучения в подготовке будущих педагогов, которая рассматривается, в первую очередь, исходя из реализации известных моделей смешанного обучения [7, С. 80-81].

Среди особенностей и возможностей смешанного формата обучения, которые необходимо учитывать в подготовке студентов к будущей педагогической деятельности, на наш взгляд, необходимо отметить:

– развитие системного и критического мышления в работе с источниками информации в условиях восприятия и осмысления различных стилей преподавания, подходов к интерпретации учебного материала;

– владение информационно-коммуникационными технологиями (в режиме онлайн-занятий и самостоятельной работы) как одно из профессиональных требований к современному педагогу;

– формирование коммуникативной культуры будущего учителя во взаимодействии с различными социальными группами;

– включение и опыт участия студентов в различных организационных формах обучения с целью подготовки к профессиональной деятельности в условиях нелинейности современного образования;

– совершенствование механизмов самовоспитания, самоорганизации и саморегуляции образовательной деятельности студентов как основы будущей профессиональной деятельности по формированию универсальных регулятивных учебных действия школьников.

Очевидно, что переход с традиционной модели обучения в вузе, предполагающей непосредственный контакт преподавателя и студентов в аудитории, на формат смешанного обучения требует изменения педагогической деятельности в аспекте выбора разнообразных форм учебных занятий [12, С. 110], проектирования содержания образования, организации и средств обучения, а также заданий, обратной связи и оценочных средств [9].

Широкое распространение технологии смешанного обучения в современном вузовском образовании обусловило внесение изменений в организацию изучения дисциплины «Педагогика» по всем профилям направления Педагогическое образование в Омском государственном педагогическом университете в образовательном процессе 2025/26 учебного года. Согласно принятому кафедрой педагогики подходу, формат смешанного обучения студентов всех факультетов вуза предполагает использование модели «Смешанный учебный предмет». Обоснованием перехода на смешанное обучение в изучении педагогики стали рекомендации руководства университета и ориентация преподавателей кафедры на достижение качества образовательного результата в изучении педагогических дисциплин.

Изменения в организации образовательного процесса строились на интеграции следующих форм организации учебного процесса: аудиторные поточные лекции, видеолекции на образовательном портале, традиционные семинарские занятия на базе факультетов и самостоятельная работа студентов. В рамках предложенной модели смешанного обучения в офлайн-режиме по сложным для восприятия темам курса проводятся поточные лекции, объединяющие студентов 2-3 факультетов в зависимости от количества студентов и аудиторного фонда; онлайн-режим применяется в изучении материалов видеолекций, доступных студентам всех факультетов на образовательном портале; семинарские занятия проходят в традиционном формате отдельно по факультетам; в контрольно-оценочной деятельности объединяется проверка тестовых заданий (онлайн), результатов заданий на образовательном портале и оценка аудиторной работы студентов на семинарских занятиях.

Если организация семинарских занятий не требовала изменений в процессе обучения, то подготовка и проведение поточных лекций и видеолекций внесли коррективы в деятельность преподавателей кафедры. Выбор тематики поточных лекций офлайн в соответствии с рабочей программой дисциплины определялся сложностью материала для восприятия студентами и необходимостью непосредственного контакта студентов с преподавателем в освоении содержания лекции. При организации и проведении поточных лекций также учитывалась оснащенность оборудованием для презентации и вместимость аудитории для посещения студентами нескольких факультетов. Введение поточных лекций приводит к значительным изменениям в расписании занятий в связи с объединением студенческих групп разных факультетов. Таким образом, деятельность преподавателя выходит за границы одного факультета и охватывает значительно большую студенческую аудиторию. Учитывая диалоговый характер лекционного занятия по педагогике, традиционно проходящего в более «камерной» обстановке одного факультета, требуется не только переработка содержания материала, но и корректировка способов и приемов педагогического взаимодействия с обучающимися, находящимися в непривычных условиях новой социальной группы.

В соответствии с рабочей программой дисциплины и тематическим планированием лекций в качестве поточных были определены первые и последние лекции семестра, имеющие вводный или обобщающий характер содержания, а также сложные для первичного восприятия темы проблемного характера. Такими темами в соответствии с содержанием дисциплины на втором курсе являются «Педагогическая наука и междисциплинарные исследования», «Структура и

особенности педагогической деятельности», «Дидактика как наука о сущности и закономерностях учебного процесса». Для студентов третьего курса, продолжающих изучение педагогики, как поточные проводились лекция на тему «Качество общего образования в условиях Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и инструменты его оценки», а также заключительная лекция семестра «Обобщение курса в формате “перевернутый класс”».

В разработке материалов видеолекций учитывались все этапы усвоения содержания соответствующего раздела педагогики: первичное восприятие материала, возможность неоднократного повторения непонятных видеофрагментов с целью понимания и осмысления темы, закрепление компонентов содержания в процессе изучения предложенных дополнительных материалов по теме лекции, применение знаний на этапе выполнения заданий и проверка усвоения учебного материала в режиме онлайн-тестирования. Согласно решению кафедры, выбор тематики лекций в режиме видео определен следующими основаниями: относительная доступность учебного материала для восприятия студентами, уже имеющими первоначальные представления по теме в соответствии с логикой дисциплины; необходимость обязательного самостоятельного изучения обширных дополнительных материалов в удобном режиме и темпе освоения; междисциплинарный характер материалов лекции с учетом изучения содержания смежных гуманитарных дисциплин.

Записи видеолекций с возможностью подключения студентов всех факультетов вуза сопровождаются презентациями, дополнительными материалами для самостоятельной работы и тестовыми заданиями. К видеолекциям студенты подключаются согласно расписанию факультетов, однако ссылки на видеолекции доступны студентам всех факультетов на образовательном портале ОмГПУ в любое время. Таким образом онлайн-компонент смешанного обучения реализуется в интеграции синхронного и асинхронного обучения. Дополнительные материалы к каждой видеолекции, также размещенные на портале, содержат презентации лекций, ссылки на нормативные документы системы образования, фрагменты тематических учебных текстов, подборки литературы, источников информации и др. Возможность неоднократного просмотра видеолекций в удобное время создает комфортные условия для качественной проработки материала и выполнения заданий. Поскольку поточные лекции и видеолекции ведут разные преподаватели кафедры, у обучающихся создается «образ коллективного субъекта педагогической деятельности» в отличие от традиционного взаимодействия только с одним педагогом кафедры.

Самостоятельная работа с дополнительными материалами к видеолекциям необходима для успешного прохождения онлайн-тестов по материалам лекций, которые позволяют оценить качество освоения просмотренного видеоматериала. Полученные студентами в результате онлайн-тестирования баллы автоматически отражаются в электронном журнале, дополняя традиционные оценочные процедуры технологической карты дисциплины, связанные с посещением аудиторных лекций, работой на семинарских занятиях и выполнением дополнительных творческих заданий. Как правило, в этом случае тестирование не вызывает серьезных затруднений, так как студентам доступно изучение учебных материалов в удобном для них режиме и темпе. Более того, результаты тестирования, проведенного по содержанию видеолекций, показывают, что студенты, имевшие удовлетворительные оценки по педагогике в предыдущем семестре, успешно справляются с тестовыми онлайн-заданиями. Возможно, это обстоятельство является одной из причин положительной оценки студентами введения смешанного обучения в образовательный процесс.

Выводы. Таким образом, анализируя собственный опыт преподавания педагогики в режиме смешанного обучения, можно констатировать, что в работе преподавателя происходят следующие изменения:

– необходимость переработки материалов и чтение поточных лекций для студентов разных факультетов (в отличие от работы со студентами только на закрепленном за преподавателем факультете);

– подготовка и запись видеолекций, разработка дополнительных дидактических и тестовых материалов по содержанию видеолекций;

– корректировка системы оценки результатов освоения курса на образовательном портале с учетом составляющих смешанного формата обучения.

Литература:

1. Алипханова, Ф.Н. Смешанное обучение в современном вузе / Ф.Н. Алипханова, А.А. Квитковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 12-15

2. Байдикова, Н.Л. Цикличная модель смешанного обучения: технологический подход / Н.Л. Байдикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 1. – С. 39-50. – URL: http://e-koncept.ru/2020/201004.htm (дата обращения: 15.04.2026)

3. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 4-25

4. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 44-64

5. Бордовская, Н.В. Методология исследования эффективности смешанных образовательных технологий / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(165). – С. 26-31

6. Васильева, Ю.С. Смешанное обучение: модели и реальные практики / Ю.С. Васильева, Е.В. Родионова, Н.В. Чичерина // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1(73). – С. 22-31

7. Вовк, Е.В. Специфика организации образовательного процесса в педагогическом вузе в условиях смешанного обучения / Е.В. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 78-81

8. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика / К.А. Баранников, Д.П. Ананин, Г.Г. Стрикун [и др.] // Вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 33-69

9. Котенева, М.В. Смешанное обучение как один из трендов современного высшего образования / М.В. Котенева // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 3. – С. 57-61

10. Плетяго, Т.Ю. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики / Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко, С.Н. Антонова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 5. – С. 113-130

11. Райхлина, А.В. Комплексный подход к внедрению смешанного обучения в высшей школе / А.В. Райхлина, М.В. Громова, Р.В. Колесов // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 3. – С. 55-65

12. Рулиене, Л.Н. Концептуальные аспекты внедрения смешанного обучения в современном университете / Л.Н. Рулиене // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2016. – № 5. – С. 106-114

13. Рура, Е.Г. Смешанное обучение в вузе: перспектива внедрения. Проблемы. Цифровые инструменты и технологии / Е.Г. Рура, О.Б. Стуканова // Заметки ученого. – 2023. – № 2. – С. 112-115

14. Фомина, А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты / А.С. Фомина // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 21. – С. 272-279

15. Яковлева, А.Г. Организация смешанного обучения в преподавании педагогических дисциплин / А.Г. Яковлева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4(181). – С. 96-99
16. Янченко, И.В. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике / И.В. Янченко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25417 (дата обращения: 15.04.2026)

УДК 374.31

педагог дополнительного образования Филенко Алиса Николаевна
Муниципальное автономное учреждение дополнительного
образования детско-юношеский центр «Техноспектр» (г. Хабаровск);
старший преподаватель Филенко Роман Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «МУЛЬТМАСТЕРСКАЯ»

Аннотация. В статье анализируются вызовы, стоящие перед системой дополнительного образования детей в условиях цифровой трансформации общества. Отмечается тенденция потери навыков живого общения. Это создаёт всё больше замкнутых личностей. Обозначен разрыв поколений, что ведёт к формализации исторической памяти. Указываются способы преодоления разрыва межпоколенческих связей. Совместная деятельность над общим проектом позволяет восстановить эти связи. Отмечена профессиональная инерция у педагогов. В статье особое внимание уделено использованию мультипликации как эффективного средства воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей и укрепления семьи. На основе реализации дополнительной общеобразовательной программы «Мультмастерская» технической направленности раскрываются механизмы преодоления клипового мышления у детей. Предлагаемые подходы опираются на нормативные правовые акты Российской Федерации в сфере образования и воспитания, а также на результаты современных педагогических исследований.

Ключевые слова: обучение, дополнительное образование, клиповое мышление, межпоколенческая коммуникация, традиционные ценности, мультипликация, образовательная программа.

Annotation. This article analyzes the challenges facing the supplementary education system for children in the context of the digital transformation of society. A trend toward a loss of face-to-face communication skills is noted, leading to an increasing number of withdrawn individuals. A generational gap is identified, leading to the formalization of historical memory. Ways to overcome the disruption of intergenerational ties are suggested. Joint work on a common project allows for the restoration of these ties. Professional inertia among teachers is noted. The article focuses on the use of animation as an effective means of fostering traditional spiritual and moral values and strengthening families. Based on the implementation of the technically focused supplementary general education program «Multmasterskaya» mechanisms for overcoming clip-based thinking in children are revealed. The proposed approaches are based on the regulatory legal acts of the Russian Federation in the field of education and upbringing, as well as the results of modern pedagogical research.

Key words: training, additional education, clip thinking, intergenerational communication, traditional values, animation, educational program.

Введение. Современная система дополнительного образования детей функционирует в условиях фундаментальных социокультурных сдвигов в обществе. Анализ проведённых исследований указывает на то, что информационная среда, в которой воспитываются дети сегодня, формирует особый тип восприятия. Знание всё чаще подменяется яркой упаковкой. Диалог замещается бесконечной лентой коротких визуальных сообщений. Пауза в потоке информации начинает восприниматься как ошибка, требующая немедленного исправления. Именно в эту реальность погружена система дополнительного образования, от которой государство ожидает воспитания гармонично развитой личности, формирования функциональной грамотности и передачи традиционных духовно-нравственных ценностей, что зафиксировано в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [1] и Указе Президента Российской Федерации № 809 об «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2]. Однако ключевой вопрос остаётся открытым: как добиться этих целей, если современный ребёнок с трудом удерживает внимание дольше нескольких минут и всё чаще демонстрирует признаки так называемого «клипового мышления»?

Данная проблема активно обсуждается в педагогическом сообществе. Как подчёркивается в современных публикациях, «клиповое мышление» характеризуется быстрым переключением между разными темами, потреблением информации маленькими порциями, а также сложностью с анализом, глубоким размышлением и концентрацией. В результате мы получаем человека мыслящего поверхностно, неспособного длительное время сосредотачиваться на конкретном объекте и действующего импульсивно [5]. Мозг ребёнка, выросшего в среде 15-секундных роликов и повсеместной цифровизации, привык к постоянной смене кадров, что создаёт серьёзные препятствия для организации продуктивного образовательного процесса. Вместе с тем дополнительное образование обладает мощным потенциалом для преодоления этой тенденции. Как справедливо отмечают М.А. Сердюкова и М.Ю. Кошель, мультипликация открывает широкие возможности для развития младших школьников, формируя их творческие способности, познавательную активность и эмоциональный интеллект [3].

Цель настоящей статьи является выявление основных проблем, возникающих в процессе обучения по дополнительным общеобразовательным программам, и предложить пути их решения, апробированные в ходе реализации программы «Мультмастерская» (техническая направленность, базовый уровень, возраст учащихся 10-12 лет) на базе детско-юношеского центра «Техноспектр» г. Хабаровска.

Изложение основного материала статьи. В ходе учебной деятельности в рамках системы дополнительного образования по дополнительным общеобразовательным программам были выявлены ряд проблем, требующих внимательного изучения и их решения. Первой проблемой можно обозначить утрату способности к продолжительной концентрации внимания.

Первое, с чем сталкивается педагог в начале обучения по программе «Мультмастерская», это стремительное снижение познавательного интереса учащихся при отсутствии немедленного результата. Дети живо откликаются на идею создания мультфильма, однако уже через 10-12 минут начинают отвлекаться, тянуться к мобильным устройствам. Причина кроется не в отсутствии учебной мотивации, а в сформированной цифровой средой привычке мозга к быстрой смене визуальных

стимулов.

Выход был найден в кардинальной перестройке логики занятия. Вместо традиционной последовательности «теория – практика» учащимся сразу предлагается конкретное практическое действие – съёмка простого анимационного этюда. Уже к концу первого занятия ребёнок видит результат, его персонаж «оживает». После этого, опираясь на пережитый опыт успеха, педагог переходит к анализу причин возникновения движения, вводя понятия инерции зрения, фазы, цикла. Функциональная грамотность, формирование которой предписано нормативными документами, в мультстудии рождается естественно из-за стремления ребёнка «оживить» собственного героя.

Результаты современных исследований подтверждают эффективность такого подхода. Согласно данным экспериментального исследования, «систематическое проведение занятий по созданию мультипликационной анимации оказывает значимое положительное влияние на уровень творческого потенциала и внутренней мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста» [4]. Более того, исследователи делают важный акцент на том, что «в организационных условиях реализации программы занятий по созданию анимационных мультфильмов необходимо сместить акцент на творческую самореализацию школьников, а не на освоение технических умений и навыков» [4].

Второй проблемой обозначим разрыв связи поколений и формализацию исторической памяти. Не менее острой является проблема отчуждения детей от живого опыта предшествующих поколений. Учащиеся могут воспроизвести исторические даты, однако за ними часто не стоит эмоционально окрашенного личностного смысла. Переломным моментом в осознании глубины этой проблемы стал для автора проект, осуществлённый на основе стихов ветерана Великой Отечественной войны Анны Антоновны Волынкиной. На начальном этапе дети восприняли задание как обычное учебное. Однако по мере погружения в работу (создание раскадровки, подбор визуальных образов к строкам о боли, надежде, ожидании) их отношение изменилось. Предметом обсуждения стали уже не формальные аспекты, а способы более точной передачи настроения. Итоговой работой стал мультфильм «Вечная память» выполненный в технике перекладной анимации.

Кульминацией проекта стала встреча с ветеранами в Доме ветеранов. Просмотр созданного детьми фильма вызвал искреннюю эмоциональную реакцию пожилых людей. Ответное чтение стихов ветеранами завершило акт межпоколенческой коммуникации. Этот опыт убеждает, что ценности не транслируются через лекции и назидания, они проживаются в специально организованных педагогических ситуациях. Мультипликация выступила здесь в роли «моста» между поколениями, что полностью соответствует задачам, поставленным в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Следует отметить, что потенциал межпоколенческого подхода в решении современных образовательных задач получает всё более глубокое теоретическое осмысление. Как показывает анализ публикаций последних лет, общие интересы в цифровой среде могут становиться основой для конструктивного диалога между представителями разных поколений, а освоение технологий пожилыми людьми открывает новые форматы для обмена опытом с детьми и подростками.

Третьей проблемой обозначим «цифровое одиночество» и дефицит навыков живого общения. Детей, родившихся после 2015 года, с полным основанием можно считать «цифровыми аборигенами». Им доступна современная цифровая техника имеющая доступ к Всемирной паутине и они обладают достаточными навыками владения коммуникационных технологий. Они располагают десятками контактов в мессенджерах, но испытывают серьёзные затруднения в ситуациях, требующих прямого, не опосредованного экраном диалога. Отмечается, что некоторые современные дети предпочитают живому общению виртуальное и постепенно не только теряют навык реального общения и взаимодействия, но и утрачивают саму потребность в таком общении.

Для преодоления этого противоречия в программу «Мультмастерская» заложен принцип обязательной коллективной деятельности. Создание мультфильма предполагает тесное взаимодействие сценариста, художника, аниматора и монтажёра. Каждый участник зависит от результатов работы других, что создаёт естественную необходимость договариваться, аргументировать свою позицию и принимать чужую точку зрения. Можно подметить, что работа над созданием мультфильма несёт пользу в развитии детского потенциала, когда развиваются: творческое мышление, внимание, логика, интерес к другим, повышаются коммуникативные навыки, тренируется мелкая моторика. Именно в таких совместных проектах и происходит то, что в современной педагогике называют развитием «soft skills». Эти навыки рассматриваются сегодня как неотъемлемая часть функциональной грамотности.

Можно предположить, если предоставить ребёнку возможность пройти полный цикл создания продукта – от замысла до предъявления результата, если регулярно отмечать даже небольшие его успехи и уважать его мнение, у ребёнка формируется вера в собственные силы и устойчивая познавательная мотивация. Практика показывает, что через два-три месяца регулярных занятий даже замкнутые дети начинают активнее включаться в обсуждение, импульсивные же дети терпеливее относиться к чужому темпу работы. Таким образом, коллективная мультипликационная деятельность системно формирует именно те коммуникативные компетенции, которые столь необходимы современному человеку.

Четвёртой проблемой обозначим разобщённость детско-родительских отношений. В современной семье обнаруживается такая зона напряжения, как параллельное существование родителей и детей при формальном нахождении в едином пространстве. Каждый может быть занят своей деятельностью, при этом не вовлекает в неё остальных. Таким образом, в семье возникает недостаток понимания друг друга, родители отдаляются от детей. Для преодоления этой дистанции был разработан и внедрён формат «семейной гостиной». Один раз в несколько месяцев семьи приглашаются в студию, где в течение одного занятия члены семьи создают короткий анимационный фильм. Совместно придумывают сюжет, изготавливают персонажей, выполняют покадровую съёмку.

Совместная продуктивная деятельность разрушает привычные роли «контролёра» и «исполнителя», переводя участников в позицию со-творцов. Вовлечение родителей в совместную творческую деятельность с детьми способствует укреплению внутрисемейных связей и формированию общих ценностей. Наблюдения показывают, что в процессе работы у родителей и детей возникает неподдельный интерес друг к другу, появляется радость совместного открытия.

Пятой проблемой выделим инерцию профессионального мышления педагога. Устойчивые педагогические стереотипы такие как «сначала теория, затем практика» или установка на то, что педагог всегда должен быть «носителем истины», продолжают воспроизводиться даже в изменившихся условиях, когда дети требуют иного стиля взаимодействия. Эта инерция профессионального мышления может становиться серьёзным тормозом в реализации инновационных подходов.

Предлагаемый ответ на этот вызов – непрерывное профессиональное развитие, отказ от авторитарной позиции и переход к роли «старшего товарища», готового вместе с учащимися искать решения, ошибаться и расти. Инструментами такого развития выступают курсы повышение квалификации, обучение в магистратуре, систематическая научно-методическая публикационная деятельность, участие в работе Ассоциации детских студий мультипликации, что позволяет своевременно корректировать собственную профессиональную позицию. Помимо получения чистого знания в подобных формах развития, появляется возможность общения с людьми так же причастных к мультипликационной деятельности. Это позволяет сравнить свои достижения с достижениями других, наладить дополнительные контакты и организовать совместные проекты.

Всё выше перечисленное вписывается в современную стратегию совершенствования педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Таким образом, подобный путь непрерывного самообразования и рефлексии представляется более вероятным для преодоления профессиональной инерции и сохранения эффективности в стремительно меняющихся условиях.

Выводы. Обозначенные выше проблемы не могут быть решены одномоментно. Информационный поток со временем будет только нарастать. Внимание учащихся станет всё более рассеянным на фоне усложняющихся технологий. Для преодоления предлагается перестройка логики занятия. Первым этапом необходимо получить практически подкреплённый результат (продукт). Вторым этапом будет являться объяснение полученных результатов с разбором теоретической базы. Таким образом, положительный эмоциональный фон может послужить стимулом для дальнейшей творческой работы и получения более углублённых знаний.

Для решения проблемы разрыва связи между поколениями предлагается создание анимационных проектов с темами близкими старшему поколению с последующим совместным просмотром, затем обсуждению и общению. Разработанный формат «семейной гостиной» позволяет подойти к решению проблему разобщенности детско-родительских отношений.

Для преодоления проблемы инерции профессионального мышления педагога предлагается отказ от авторитарной позиции и переход к роли «старшего товарища», готового вместе с учащимися искать решения, ошибаться и расти. Инструментами такого развития выступают курсы повышение квалификации, обучение в магистратуре, систематическая научно-методическая публикационная активность.

Для преодоления «цифровое одиночество» предлагается коллективная деятельность. В этом контексте мультипликационная деятельность выступает как уникальный педагогический инструмент, соединяющий в себе технические, творческие и воспитательные аспекты.

Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 г. № 678-р. – URL: http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (дата обращения: 20.04.2026)

2. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: утверждены Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 20.04.2026)

3. Сердюкова, М.А. Возможности мультипликации в развитии младших школьников / М.А. Сердюкова, М.Ю. Кошель // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы. – Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2025. – С. 434-435

4. Собянина, А.А. Возможности мультипликационной анимации для развития мотивации и раскрытия творческого потенциала у детей младшего школьного возраста / А.А. Собянина, А.Б. Серых // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – № 1.

5. Цветков, В.Л. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема / В.Л. Цветков, А.А. Павлова // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 3. – С. 317-322. – DOI: 10.24412/2073-0454-2023-3-317-322. – EDN IVEFWW

Педагогика

УДК 372.87

старший преподаватель Филенко Роман Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

АНАЛИЗ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ АВТОРСКОГО АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА

Аннотация. В данной статье проводится анализ проектной работы над авторским анимационным фильмом. Автором рассмотрены особенности командной работы над проектом. Был изучен вопрос о совершенствовании методов обучения студентов для повышения их профессиональных компетенций. На основании полученных данных выдвинуты предположения о дальнейших путях развития методов профессиональной подготовки студентов. В качестве базового метода был выбран проектный метод. В статье описаны этапы работы над проектом. Обозначены трудности, возникающие при работе над анимационным проектом. Проведён анализ взаимодействия членов команды. Полученные результаты проектной работы учтены для организации будущих проектов. Проектный метод в процессе обучения признан эффективным для развития профессиональных и универсальных компетенций.

Ключевые слова: анимация, проектная деятельность, командная работа, развитие компетенций, творческая самореализация, профессиональные навыки.

Annotation. This article analyzes project work on an original animated film. The author examines the specifics of teamwork on the project. The author also explored the possibility of improving student teaching methods to enhance their professional competencies. Based on the data obtained, suggestions were made regarding future developments in student training methods. Project-based learning was chosen as the primary method. The article describes the stages of the project and identifies the challenges encountered during the animation project. Team interactions were analyzed. The results of the project work were taken into account for future projects. Project-based learning has been recognized as effective for developing professional and universal competencies.

Key words: animation, project work, teamwork, competency development, creative self-realization, professional skills.

Введение. Проектная деятельность в образовательном процессе является одним из инструментов развития практических и творческих навыков студентов. Ряд исследований указывают о необходимости поэтапного перехода от учебной деятельности к профессиональной. Этот переход может осуществляться через последовательную смену форм деятельности от учебной (лекции) через квазипрофессиональную (тренажеры, кейсы) к учебно-профессиональной (проекты, практики) [3]. Анализ исследований показывает, что на пути к интенсивному инновационному развитию учебного заведения и получения практических навыков учащимися в своей сфере обучения, проектный подход занимает важное место среди других подходов [4; 5].

Работа над коллективным анимационным проектом является эффективным методом повысить не только индивидуальные профессиональные навыки, но и повысить коммуникационные навыки [2]. Подобная совместная проектная работа позволяет студентам развивать универсальную компетенцию «УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде».

В рамках международного фестиваля анимационного кино «Анимур» была реализована идея создания проекта «Картунизация. Первый сезон» в виде альманаха из пяти авторских мультфильмов силами пяти команд. В эти команды на конкурсной основе вошли учащиеся различных учебных студий, в том числе студенты высшего учебного заведения. Задачами проекта было реализация участниками творческих идей, получение опыта командной работы, а также возможность продемонстрировать свои результаты на большом экране кинотеатра. В данной статье рассматриваются особенности работы одной из команд.

В состав команды входили две группы. Первая группа – это студенты 2-го курса направления подготовки 44.03.05 с двумя профилями подготовки «Художественно-эстетическое образование. Анимация», в составе 7-ми человек. В качестве поддержки вторая группа участников была в лице специалиста с опытом коммерческой работы в профессиональных студиях, выступившего в роли режиссёра, и преподаватель-наставник, параллельно преподающий дисциплины анимационной направленности, как же имеющий опыт реализации анимационных проектов. На протяжении всего проекта состав команды не менялся. Роль режиссера в проекте была в виде контроля реализации творческой идеи проекта. Роль преподавателя-наставника заключалась в решении организационных задач, связи команды с организаторами проекта, консультация в технической части реализации проекта.

Состав других команд отличался количеством участников, но в них так же входили опытные режиссёры и преподаватели-наставники. В ходе реализации проектов количественный состав участников некоторых команд менялся. В некоторые из команд были добавлены участники из числа студентов с целью усиления, чтобы все проекты были реализованы в установленные сроки.

Изложение основного материала статьи. Работа над проектом авторского анимационного фильма была разбита на традиционные три этапа:

– подготовительный этап (препродакшн);

– производственный этап (продакшн);

– постпроизводственный этап (постпродакшн).

Работа над проектом командой проходила с 4 ноября 2024 года по 20 августа 2025 года. Хронология событий проекта с полученными результатами:

1 день – собрание команды; определение общего плана работы.

2 день – разработка чернового сценария.

8 день – получен готовый сценарий.

16 день – поиск концепта; создание раскадровки фильма.

17 день – определена стилистика проекта; подготовлен аниматик (бордоматик).

20 день – создан чистовой аниматик; подготовлена черновая озвучка.

24 день – определены концепты кадров (style frames).

37 день – изготовлены первые черновые фоны; изготовлены пробные фрагменты анимации в контуре (пропсы).

39 день – определено, в каких компьютерных программах будет идти работа; определён финальный стиль проекта.

50 день – готовы часть фонов.

51 день – пробная анимация фрагментов в цвете.

Далее, в этот интервал времени попадают: новогодние праздники; зимняя сессия и зимние каникулы. Соответственно интенсивность работы над проектом в этот период падает.

104 день – готова 1 сцена (с 1 персонажем).

106 день – готовы все фоны для сцен; определён план работы по сценам для всей команды.

132 день – раскадровка последней сцены.

153 день – готовы векторные рисунки и риги для всех персонажей.

163 день – созданы черновые концепты для рисованных персонажей (планеты).

202 день – готово несколько сцен (фрагменты).

Начало июня – перерыв на сессию и один месяц летних каникул.

288 день – готовы все сцены проекта.

289 день – создание финальных титров.

290 день – готовый монтаж всего проекта.

Таким образом общая продолжительность проекта с учётом на перерывы (зимняя и летняя сессии, каникулы) составила 290 дней. Это необходимо учитывать при создании новых проектов в схожих условиях. Все необходимые технические требования для проекта были соблюдены и полученный анимационный фильм был представлен к показу в рамках международного фестиваля на большом экране кинотеатра.

Общий объём продолжительности анимационного фильма составил 3 минуты 55 секунд. Общий объём монтажных кадров составил 30 штук, для которых потребовалось создать 14 отдельных фонов.

Техника анимации была комбинированной. Часть сцен была выполнена в технике классической рисованной анимации (покадрово). Часть сцен была выполнена в технологии цифровой перекладки (векторные объекты с костями и ригами).

Реализация проекта проходила факультативно, вне рамок учебного расписания. Взаимодействие между членами команды осуществлялось в основном дистанционно (работа проходила в домашних условиях). Периодически проводились встречи членов команды в очном формате для обсуждения планов, контроля процессов, подведения итогов. Работа над проектом проходила параллельно с учебой в вузе, что накладывало дополнительную нагрузку на студентов. Это создавало некоторое психологическое давление, но воспроизводило ситуацию, которая периодически возникает во время работы в студиях, когда подходит «дедлайн». Тем самым студенты прошли проверку на стрессоустойчивость.

В процессе участникам проекта предоставлялась возможность пройти мастер-классы от экспертов профессиональной студии анимации. На мастер-классах рассматривались: особенности работы в специализированных программах; традиционные принципы анимации; особенности создания плавного движения персонажей и объектов; основы звукозаписи и звукорежиссуры.

Во время работы над проектом в коллективе выделилось несколько лидеров в разных направлениях. В основном это были студенты имеющие некоторый опыт реализации собственных авторских проектов и уже владеющие некоторыми базовыми технологиями. Вокруг них сплачивался коллектив, но в тоже время вначале они несли основную нагрузку над проектом. В процессе работы, когда остальные члены команды подтянули свои базовые навыки, часть нагрузки распределилась и на них. В эти моменты формировались у лидеров навыки умения делегирования обязанностей и коммуникативные навыки. Члены команды научились распределять роли, доверять друг другу, оказывать взаимную помощь.

В большинстве творческих коллективов режиссёр является авторитарной личностью и большинство творческих решений замыкается на нём. В рамках данного проекта студентам удалось найти общий язык с режиссёром и взять часть его

функций на себя, тем самым были налажены партнёрские отношения в команде. Сценарий с режиссером был согласован так, что часть идей были предложены студентами, и на них не осуществлялось давления по виденью конечной картинки.

Обозначим основные проблемы и трудности, возникшие в ходе реализации проекта. Главная проблема – неравномерная нагрузка на команду. Так же у студентов отсутствовал опыт работы в командных проектах (только собственные проекты). Изначально был низкий уровень технической подготовки участников. Были разные уровни и техники рисунка, отсутствие опыта работы в чужом стиле. Это потребовало некоторое время на адаптацию, для формирования единого стиля в проекте всеми участниками.

В момент начала работы опытные студенты замыкали много задач на себя, тем самым перегружались сами и не давали реализовываться неопытным участникам. По мере увеличения необходимого объёма работ, после определения окончательного вида анимационного проекта и с ростом технических навыков всех участников, нагрузка распределилась по всем членам команды, каждый смог внести вклад и поддержать остальных.

Изначально уровень знания команды в области компьютерных технологий находился на начальном уровне. Технический навык участников поднимался в ходе выполнения проекта. Этому посодействовали мастер-классы от организаторов проекта, обучение по специальным предметам в вузе, а так же самообучение, стимулом для которого явился проект.

Выполнение проекта проходило во внеучебное время. Это создавало студентам дополнительную нагрузку. Существовали временные ограничения для реализации проекта, что давало некоторую неопределённость о возможности реализовать все имеющиеся задумки.

Одной из трудностей в коллективной проектной работе проявилось выработка единого языка общения. Это коснулось общего понятийно-терминологического аппарата. Члены новой команды обычно обладают разными уровнями подготовки и опытом командной работы. Выработка единых терминов для рабочего процесса позволяет упростить коммуникацию внутри коллектива, избегая тем самым совершения ошибок в понимании передаваемых смыслов.

В крупных проектах, где собирается интернациональная команда на текущий момент доминирующим языком является английский язык. Помимо основного терминологического языка в коллективе формируются собственные жаргон и слэнг, которые не будут понятны другим специалистам, вне рамок текущей группы. Подобные проблемы проявляются во многих современных отраслях производства и социальных группах [1].

Источниками подобного рода специализированного сленга являются учебная литература, статьи, специализированные форумы, чаты в мессенжерах. Чаще всего термины в производстве анимации и кино в последние годы берутся из англоязычных источников. Причиной является отсутствие отечественных разработок в области программного обеспечения (графические и мультимедийные редакторы). Обучающие курсы, специализированная литература чаще всего переведённые. Отечественная же учебная литература либо технически устарела, либо не доступна для широких масс. В России существует своя терминологическая база, но она находится закрытой в профессиональных группах. Таким образом, задачей учебных заведений видится развитие собственной учебно-методической базы, с целью сохранения уже имеющихся терминологических наработок на родном языке.

Для преодоления языковых трудностей общения в описываемом проекте были выбраны общеупотребительные термины (в основном англоязычный сленг). Их применяли на общих собраниях и в дистанционном общении. В то же время эти термины обсуждали во время учебных занятий, подбирали существующие понятия в родном языке.

Помимо возникших трудностей, в ходе проекта проявились и положительные стороны:

– Полученные студентами в процессе работы навыки можно использовать в своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

– Были на практике изучены процессы анимационного производства изнутри.

– Были получены знания о новых технологиях для создания анимационных фильмов.

– Студенты попробовать себя в разных ролях, на разных этапах создания анимационного фильма.

– Получены навыки взаимодействия в коллективе.

– Сформировалась команда, для будущих проектов.

Выводы. В результате проектной деятельности по созданию авторского мультфильма студенты получили навыки реализации своих творческих замыслов. В процессе командной работы студентам удалось получить опыт взаимодействия в команде. Произошло развитие профессиональных компетенций. Студентами были освоены новые технологии, используемые в профессиональной сфере. Успешная реализация проекта подняла личную самооценку каждого участника. Участие в подобных проектах позволяет пополнить копилку личного портфолио, что повышает шансы для будущего трудоустройства в сфере производства анимационных продуктов. Проведённый анализ показал, что для реализации коллективных проектов необходимо создать ряд условий. Необходимо организовать взаимодействие между всеми членами команды. Необходимо определить лидеров по разным направлениям и распределить роли, чтобы рабочая нагрузка распределялась равномерно по всем участникам проекта. Важным является выработка единого языка общения. Необходимо организовать возможность обучения для менее опытных членов команды.

Педагогам в рамках учебных дисциплин необходимо совершенствовать учебно-методическую базу. Работа над коллективным анимационным проектом может стать эффективным инструментом для развития профессиональных и универсальных компетенций студентов.

Литература:

1. Аленов, Т.М. Семантические особенности англицизмов в современном сленге / Т.М. Аленов // Роль социально-экономических, общественных и гуманитарных наук в модернизации государства и общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (30 мая 2023 г.). – Белгород: Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. – С. 6-8. – URL: https://apni.ru/article/6182-semanticheskie-osobennosti-anglitsizmov (дата обращения: 12.02.2026)

2. Велижанина, Е.Е. Создание мультфильма как эффективный приём реализации проектной технологии / Е.Е. Велижанина // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2023. – Т. 37. – № 3. – URL: http://mic.org.ru/vyp/37-3/37-3-velizhanina.pdf (дата обращения: 03.04.2026)

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Зенгин, С.С. Проектный подход как инновационный метод повышения эффективности деятельности вуза / С.С. Зенгин // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – URL: https://sciup.org/proektnyj-podhod-kak-innovacionnyj-metod-povyshenija-jeffektivnosti-dejatelnosti-14937573 (дата обращения: 09.02.2026)

5. Курышева, С.Н. Эффективность применения метода проектного обучения / С.Н. Курышева // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Международной научной конференции (Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 210-211. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8470 (дата обращения: 20.04.2026)

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
студент Абдульменова Елена Витальевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

РОЛЬ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Определяется роль педагогического проектирования как структурного элемента функционала современного преподавателя, реализующего профессиональные обязанности в условиях организации высшего образования, действующей на территории Российской Федерации. Демонстрируется необходимость учёта принципа наглядности при осуществлении такого рода работы. Для этого в первую очередь рассматриваются основные функции современного вуза. На основе анализа их текущего состояния делается промежуточный вывод относительно роли проектирования как одной из составляющих деятельности занятого в нём педагогического работника. Далее авторы выявляют роль реализации принципа наглядности в учебной и воспитательной работе, проводимой современным вузом. Рассматриваются функции наглядности и её взаимодействие с другими принципами организации педагогической деятельности. Описываются, кроме того, основные виды наглядности.
Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, преподаватель вуза, педагогическое проектирование, принцип наглядности, учебная работа, воспитательная работа, деятельностный подход.
Annotation. The article defines the role of pedagogical design as a structural element of the functional of a modern teacher who fulfills professional duties in an organization of higher education operating in the Russian Federation. The necessity of taking into account the principle of visibility when carrying out this kind of work is demonstrated. To do this, first of all, the main functions of a modern university are considered. Based on the analysis of their current state, an intermediate conclusion is drawn regarding the role of design as one of the components of the activity of the teacher employed in it. Further, the authors identify the role of the implementation of the principle of visibility in the educational and educational work carried out by a modern university. The functions of visualization and its interaction with other principles of the organization of pedagogical activity are considered. In addition, the main types of visibility are described.
Key words: higher education, university, university student, university teacher, pedagogical design, the principle of visibility, educational work, educational work, activity-based approach.

Введение. Принцип наглядности является одним из первых дидактических принципов, который был описан ещё в 17 веке основателем дидактики Яном Амосом Коменским [5]. С тех пор он претерпел ряд существенных дополнений, связанных, прежде всего, с активным внедрением в образовательный процесс цифровых технологий и создание на базе образовательных учреждений цифровой образовательной среды и, как более продвинутый вариант, так называемых цифровых образовательных экосистем [3; 9].

В настоящем исследовании рассмотрим реализацию принципа наглядности в высшей школе при проектировании образовательного процесса.

Высшая школа является той ступенью образовательной системы, прохождение которой позволяет индивиду, планирующему освоить какую-либо профессиональную сферу, сформировать компетенции, необходимые для дальнейшего осуществления в ней трудовой деятельности. Причём ориентированная на развитие соответствующих характеристик работа, согласно современным представлениям (Ф.У Базаева., И.Е. Емельянова [1], А.А. Иванцов, М.Н. Курочкина, В.М. Гребенникова [4] и других), должна реализовываться в направлении не только обучения студентов, но и их воспитания. Скоординированная реализация данных сегментов деятельности современного вуза представляется в современных условиях необходимой для успешной интеграции выпускников в общество.

Соответствующая тенденция обусловлена тем, что период освоения программ ВО (высшего образования) представляет собой последний этап формирования молодого человека как личности и профессионала, на котором внешнее влияние на его развитие представляется эффективным. По завершении данного периода, справедливо указывает Т.А. Борзова [2], и обучение, и воспитание окончательно переходят в сферу персональной ответственности.

Структурная сложность образовательного процесса, реализуемого в стенах современного вуза, превращает проектирование в один из основных видов деятельности преподавателя [6]. Отметим также, что проектирование приходится осуществлять в условиях, когда часто меняются внешние требования и условия организации образовательного процесса. На его реализацию оказывают всё более мощное влияние две группы факторов (Рис. 1).

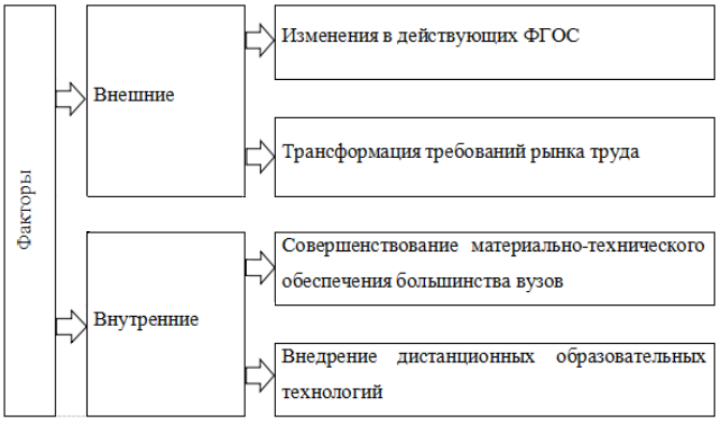


Рисунок 1. Группы факторов, влияющих на реализацию педагогической деятельности в пространстве современных вузов

В сложившейся ситуации проектирование учебной и воспитательной работы требует от педагога значительных усилий [4]. В частности, необходимой представляется реализация эффективного поиска образовательных технологий, учёт которых при проектировании позволит оптимизировать усилия преподавателя без значительных потерь в качестве хода и результатов педагогического процесса.

Такие технологии, указывают М.Б. Гайсанов с соавторами [3], могут с наибольшей эффективностью применяться в цифровых образовательных экосистемах, которые проектируются и конструируются в современных вузах. Как уже отмечалось выше, вузовские экосистемы содержат в себе весь учебный материал, представленный в виде различных цифровых ресурсов, необходимый для организации образовательного процесса в современных условиях.

В свою очередь, с созданием такой экосистемы связано соблюдения принципа наглядности. Его реализация позволит субъектам образовательных отношений более эффективно пользоваться контентом различных учебных курсов, в т.ч., представленным в форматах таблиц, рисунков, диаграмм. Это будет способствовать увеличению процента запоминаемости необходимого материала. Использование наглядности активно практикуется при проведении современных форм занятий, например, мультимедийных лекций и семинарских занятий с использованием Интернет – технологий при реализации гибридного обучения. В данном случае применение различных форм наглядности. В том числе на основе цифровых технологий, положительно сказывается на запоминании будущими специалистами информации, способствуя тем самым более эффективному формированию профессиональной картины мира [1].

Изложение основного материала статьи. Сегодня мы можем констатировать факт отсутствия в педагогике общепризнанного подхода к проектированию образовательного процесса в высшей школе. С другой стороны, необходимо отметить большого числа работ, посвящённых различным аспектам проектирования образовательного процесса в высшей школе (А.А. Иванцов, М.Н. Курочкина, В.М. Гребенникова [4], Н.И. Лыгина, О.В. Лауферман [6] Л.А. Филимонюк, В.В. Вдовенко [10], Л.А. Филимонюк, Л.В. Белоусова [11] и др.).

Тематика ряда работ в области проектирования представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Различные аспекты педагогического проектирования

Тема	Её составляющие, наиболее популярные среди авторов исследований по педагогике
Методологические подходы к процессу педагогического проектирования	Подходы к теоретическому изучению процессов проектирования различных сторон деятельности современного вуза
	Подходы к практической реализации проектирования как одного из ключевых аспектов деятельности современного преподавателя
	Проектирование программы развития образовательной организации
	Проектирование профессионально-образовательного пространства современного вуза
Различные уровни проектировочной деятельности, реализуемой в сфере ВО	Соотношение между проектированием на уровнях освоения основной образовательной программы, учебных дисциплин либо отдельных видов учебной и внеучебной деятельности
Планирование реализации различных компонентов педагогического процесса	Учёт при проектировании проблем использования различных материалов в ходе учебной и внеучебной работы
	Проектирование организационной стороны учебно-воспитательной работы
	Проектирование системы оценивания текущих и промежуточных результатов учащихся
	Проектирование воспитательного процесса в вузе

При этом изучение доступной на сегодняшний день научной и методической литературы, посвящённой различным аспектам рассматриваемого процесса, позволило нам с определённой долей уверенности говорить о том, что он основан на проработке системообразующей связи между основными компонентами образовательной деятельности (Рис. 2).

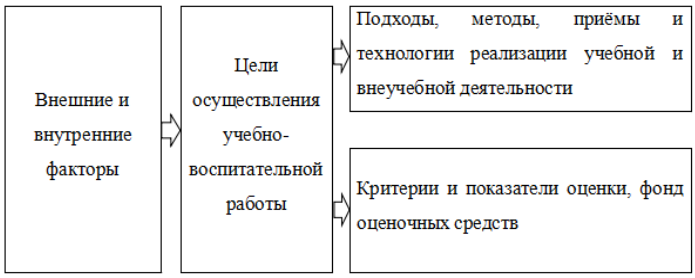


Рисунок 2. Связь между компонентами образовательной деятельности

При этом качество процесса проектирования образовательной деятельности в условиях современной организации ВО (высшего образования) мы можем определить как степень его соответствия нормам и компонентам качества предоставляемых образовательных услуг. Соответственно, качественным будем считать такой педагогический процесс, проектируемые цели которого соответствуют внешним и внутренним факторам, влияющим на образовательный процесс профессиональной подготовки специалистов.

Соблюдение принципа наглядности, как уже говорилось, является одним из ключевых условий, соблюдение которых позволит придать образовательной деятельности подобные характеристики. В настоящее время исследованию этого принципа посвящён целый ряд наименований научной и методической литературы (А.В. Ляцкая, Н.В. Бровка [7], Т.В. Шорина [12] и др.).

В данных работах отмечается, что наглядность представляет собой универсальное средство обучения, способствующее более отчётливому и глубокому пониманию материала студентами современных вузов. Тем самым может быть достигнуто значительное повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

В целом, современная наглядность, которая по мнению автора – исследователя Т.В. Шориной [12] проявляется в виде

так называемой «визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза». Она должна быть, прежде всего, направлена на:

– облегчение восприятия учебного материала (на основе сочетания аудиального и визуального канала восприятия);

– повышение заинтересованности активным участием в образовательной деятельности;

– снижение утомляемости обучаемых.

Визуальная составляющая «информационных образовательных ресурсов вуза» может быть в полной мере реализована при условии обращения к деятельностному подходу. Согласно современным представлениям применение деятельностного подхода в ходе образовательного процесса подразумевает, что педагогический работник со своей стороны не просто предъявляет студентам объект для изучения, но при этом организовывает их деятельность, направленную на полноценное знакомство с этим объектом либо его моделью.

Таким образом, воплощение в повседневной практике вуза принципа наглядности оказывается тесно связанным с реализацией двух других принципов: доступности и научности. Тем самым будет обеспечена успешность формирования у будущих специалистов системы абстрактных понятий из выбранной области. Это, в свою очередь, означает появление дополнительных возможностей для формирования у обучаемых более высокого уровня развития воображения, образного мышления, профессиональной культуры, умений и навыков коммуникации в профессиональной среде.

В настоящее время существует много различных подходов к классификации средств наглядности. Остановимся на некоторых из них. Как отмечают авторы Е.А. Никитина, Г.Х. Воистинова [8], в условиях современного вуза могут быть с успехом использованы следующие виды наглядности: семантическая; геометрическая; графическая; интерактивная [8].

Средствами семантической наглядности являются смысловые опоры, таблицы и схемы. В свою очередь в современной педагогике высшего образования таблицы можно разделить на следующие основные виды (Рис. 3).



Рисунок 3. Виды таблиц

Авторы А.В. Ляцкая, Н.В. Бровка [7] особенно выделяют следующий вид наглядности – геометрическую [7]. Акцент на этот вид наглядности авторы делают в связи с тем, что они рассматривают её, применительно к преподаванию математических дисциплин. Так же этот вид наглядности актуален и для обучающихся по техническим направлениям подготовки. Она помогает сформировать у обучающихся навыки интерпретации абстрактных понятий, а также работы с плоскостными изображениями и другими моделями различных объектов. Например, при изучении на занятиях по математике понятия «предел функции» студенты скорее поймут его и запомнят в том случае, если алгебраическое определение будет интерпретировано геометрически.

Средства графической наглядности включают чертежи, графики, рисунки и иллюстрации [3]. Особенно эффективным их использование представляется при доказывании теорем, выведении формул, а также решении учебных заданий, относящихся к следующим типам:

– задания на структурирование данных;

– проблемные задания;

– графические упражнения.

Используемые при этом иллюстрации должны быть правильными, наглядными и максимально простыми в исполнении. Отметим, что «правильность» рисунка нами понимается как бытность используемого в учебной деятельности средства графической наглядности одной из проекций изображаемого объекта и его соответствие поставленной в конкретный момент перед студентами учебной задаче.

Четвёртым видом наглядности, использование которого следует предусмотреть при проектировании образовательной деятельности в современном вузе, является наглядность интерактивная. В качестве инструментов её реализации современные авторы (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [3], Т.В. Шорина [12]) называют следующие:

– 3D изображения;

– компьютерные модели;

– мультимедийные презентации и т.д.

Например, во время изучения блока аналитической геометрии в пространстве и на плоскости для построения различных фигур может быть использована бесплатная кроссплатформенная программа GeoGebra. Её функционал позволяет объединить геометрию, алгебру, таблицы, графы, арифметику и статистику. Это в свою очередь, предоставляет

широкие возможности в плане многократного построения различных объектов или выбора ориентации геометрической фигуры, наиболее подходящей для решения конкретной задачи [7]. Так, во время освоения студентами темы «Цилиндрические поверхности» можно при помощи вышеуказанной программы продемонстрировать им различные виды гиперболических цилиндров с параллельными координатным осям образующими.

Выводы. Завершая, таким образом, изучение принципа наглядности и той роли, которую он играет при проектировании педагогического процесса в современном вузе, прежде всего, следует упомянуть о том, что сегодня образовательная деятельность характеризуется определённой структурной сложностью. Тем самым процесс проектирования сопряжён для преподавателя с приложением значительных усилий.

Наглядность представляет собой универсальное средство обучения, способствующее более отчётливому и глубокому пониманию студентами современных вузов учебной и иной необходимой информации. Требования к современной наглядности в образовательном процессе связаны с тем, что ей должны быть присущи следующие черты, направленные на повышение заинтересованности будущих специалистов активным участием в образовательной деятельности; на облегчение восприятия учебного материала путём воздействия на визуальную репрезентативную систему; а так же на снижение утомляемости студентов от восприятия информации только через один канал – аудиальный (при отсутствии наглядности).

Дидактические возможности различных видов наглядности могут быть в полной мере реализованы при условии обращения к деятельностному подходу. При проектировании образовательного процесса могут быть использованы следующие виды наглядности: семантическая; геометрическая графическая; интерактивная. Средства реализации различных видов наглядности доступны в российских вузах и требуют лишь методически грамотных подходов их применения.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза / Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 340-342

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

3. Гайсанов, М.Б. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе повышения эффективности образовательного процесса в современных вузах / М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 70-74

4. Иванцов, А.А. Теоретико-методические основы проектирования интегративного профессионально-образовательного пространства подготовки специалистов сферы туризма / А.А. Иванцов, М.Н. Курочкина, В.М. Гребенникова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 137-140

5. Коменский, Ян. Великая дидактика / Ян Коменский. – Санкт-Петербург: Типография А.М. Котомина, 1875. – 282 с.

6. Лыгина, Н.И. Гибкая технология проектирования учебной деятельности в высшей школе / Н.И. Лыгина, О.В. Лауферман // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – 60 с.

7. Ляцкая, А.В. Познавательная наглядность в обучении математике / А.В. Ляцкая, Н.В. Бровка // Эвристика и дидактика математики: сборник материалов Международной научно-методической конференции. – Донецк: Издательство ДонНУ, 2016. – С. 22-23

8. Никитина, Е.А. Реализация принципа наглядности в обучении математике / Е.А. Никитина, Г.Х. Воистинова // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2020/article/2018023708 (дата обращения: 29.04.2026)

9. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336

10. Филимонюк, Л.А. Проектирование системы профессионального воспитания в современном вузе / Л.А. Филимонюк, В.В. Вдовенко // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 228-230

11. Филимонюк, Л.А. Разработка комплекса рекомендаций по проектированию программы развития образовательной организации / Л.А. Филимонюк, Л.В. Белоусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-8. – С. 104-110

12. Шорина, Т.В. Системное отображение визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза / Т.В. Шорина // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3(158). – С. 87-93

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
аспирант кафедры Педагогики, методологии и технологии образования Козырева Софья Витальевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования профессиональной идентичности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Туризм». Профессиональная идентичность исследуется как многокомпонентный феномен, включающий когнитивные, мотивационные, аффективные, поведенческие, рефлексивные и ценностные составляющие. Особое внимание уделяется специфике туристического образования как контекста формирования профессиональной идентичности. Для этих целей анализируются современные вызовы подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства и трансформация требований образовательных стандартов. Систематизированы ключевые группы факторов, детерминирующих профессиональную идентичность студентов туристического направления и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие её эффективное формирование в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, туристическое образование, подготовка кадров для туризма, профессиональное самоопределение, компетенции студентов туристического направления, педагогические условия.

Annotation. The article examines the theoretical aspects of professional identity formation of students studying in the field of preparation «Tourism». Professional identity is examined as a multi-component phenomenon involving cognitive, motivational, affective, behavioral, reflective, and value components. Particular attention is paid to the specificity of tourism education as a context

for professional identity formation. For these purposes, the current challenges of training personnel for the sphere of tourism and hospitality and the transformation of the requirements of educational standards are analyzed. The key groups of factors determining the professional identity of tourism students are systematized and the pedagogical conditions ensuring its effective formation in the educational process of the university are justified.

Key words: professional identity, tourism education, tourism personnel training, professional self-determination, competencies of tourism students, pedagogical conditions.

Введение. Современная туристическая отрасль России переживает период динамичного роста и структурной трансформации. Курс на развитие внутреннего туризма, цифровизацию туристических сервисов и повышение конкурентоспособности региональных туристических продуктов формирует устойчивый спрос на квалифицированных специалистов, сочетающих глубокие профессиональные знания, практические компетенции и выраженную профессиональную идентичность. В этих условиях подготовка кадров для туриндустрии выдвигается в число приоритетных задач системы высшего образования. Как справедливо утверждают О.И. Литвинова и М.Е. Успенская, «на рынке образовательных услуг присутствует достаточно программ, реализуемых вузами на территории города Москвы. Однако, по мнению экспертов, с учётом востребованности выпускников на рынке труда, такое количество выпускников не снижает уровень кадрового дефицита» [9, С. 14].

Не менее острой является проблема соответствия образовательных стандартов актуальным требованиям рынка. По мнению Ц. Жавзандулам, «образование в области туризма должно носить прагматичный характер и готовить специалистов, максимально отвечающих потребностям общества в целом и туристической отрасли в частности» [6, С. 60]. По утверждению Ф.М. Мамбетовой, Л.Б. Байсултановой и З.Х. Аттоевой, «в современных условиях российская система высшего образования нуждается в подготовке специалистов, способных исследовать инновационные пути развития туристических направлений в различных регионах страны» [10, С. 1345]. Г.Ф. Низамутдинова и Ю.В. Терехина также фиксируют трансформацию требований образовательных стандартов различного поколения к подготовке кадров для сферы туризма и выявляют усиление гражданско-патриотической направленности и нацеленности выпускника на устойчивое развитие общества в перспективных стандартах [11, С. 295].

Профессиональная идентичность как интегральная характеристика личности специалиста традиционно рассматривается в психолого-педагогической науке в качестве ключевого результата профессиональной подготовки: «Профессиональная идентичность в современной научной дискуссии концептуализируется как динамическая система саморепрезентаций, формирующаяся в процессе взаимодействия институциональных характеристик образовательной среды и социальных контекстов профессионального становления» [1, С. 56]. Однако применительно к туристическому образованию данная проблематика остаётся недостаточно разработанной, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Степень разработанности темы в научной литературе неравномерна. Достаточно полно представлены исследования, посвящённые современным технологиям туристического образования [2; 3; 7]; подготовке кадров для туриндустрии [9; 10]; качеству туристических образовательных программ [5]. Вместе с тем теоретический анализ профессиональной идентичности именно студентов туристического направления, с учётом отраслевой специфики туризма, представлен значительно скромнее, что стало предпосылкой для данного аналитического исследования.

Изложение основного материала статьи. Понятие «профессиональная идентичность» является одним из центральных в современной педагогической психологии и педагогике профессионального образования. В наиболее общем смысле оно обозначает интегральную характеристику личности, отражающую степень её отождествления с профессиональным сообществом, принятие профессиональных ценностей и норм, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. А.И. Бетербиева и М.В. Индербиев подчёркивают, что формирование профессиональной идентичности студентов представляет собой сложный процесс, детерминированный взаимодействием институциональных характеристик образовательной среды и социальных факторов профессионального окружения [1].

В психологической литературе профессиональная идентичность нередко рассматривается как результат и одновременно предиктор профессионального развития личности. С.С. Котова, И.И. Хасанова, Е.С. Холопова рассматривают профессиональную идентичность как предиктор социально-профессиональной реориентации и констатируют, что при повторном выборе профессии формирование профессиональной идентичности, вероятно, происходит в ускоренном темпе за счёт уже имеющегося профессионального опыта [8]. Это наблюдение значимо и для туристического образования: студент, имеющий опыт работы в сервисных или коммуникативных сферах, быстрее выстраивает свою профессиональную идентичность в туристическом направлении.

Применительно к туристическому образованию профессиональная идентичность приобретает специфические черты, обусловленные природой самой туристической профессии. Туристическая деятельность носит выраженный межкультурный, сервисный и коммуникативный характер: специалист в данной сфере работает с людьми, культурным наследием и территориями, что требует не только профессиональных знаний, но и особого ценностного отношения к своей деятельности. Именно ценностное ядро туристической профессии – уважение к культурному многообразию, ориентация на качество обслуживания, понимание принципов устойчивого туризма – определяет специфику профессиональной идентичности специалиста в данной сфере. По утверждению Э.В. Габидуллиной и Л.Д. Матвеевой, «проектная деятельность в современной экономике и образовании – это один из трендов, поддерживаемых как обществом, так и государством» [2, С. 116].

Профессиональная идентичность не является одномерным феноменом – она представляет собой многокомпонентную структуру. Применительно к студентам туристического направления подготовки целесообразно выделить шесть взаимосвязанных компонентов, систематизированных в таблице 1.

Таблица 1

Компонентная структура профессиональной идентичности студентов туристического направления

Компонент	Содержание	Проявление в туристическом образовании
Когнитивный	Знания о профессии, её задачах и ценностях	Усвоение специфики туристической отрасли, знание стандартов обслуживания
Мотивационный	Интерес к профессии, стремление к профессиональному росту	Вовлечённость в проектную и практическую деятельность
Аффективный	Эмоциональное отношение к профессии, ощущение причастности	Идентификация себя со специалистом
Поведенческий	Профессиональное поведение и деятельность	Участие в стажировках, экскурсионная практика, работа с клиентом
Рефлексивный	Самооценка профессиональной компетентности	Анализ собственного опыта, осмысление профессиональных ценностей
Ценностный	Профессиональные ценности и этика	Принятие ценностей гостеприимства, устойчивого туризма, культурного уважения

Когнитивный компонент профессиональной идентичности включает систему знаний студента о туристической профессии: её содержании, задачах, требованиях и социальной значимости. Это означает, что когнитивный компонент идентичности должен строиться не на абстрактных представлениях о профессии, а на реальном понимании её запросов и возможностей.

Мотивационный компонент отражает степень привлекательности туристической профессии для студента, его стремление к профессиональному росту и карьерному развитию в отрасли. А.С. Дадашова, Г.А. Овсеенко, А.С. Кахаров подчёркивают, что наличие у студентов хорошей профессиональной идентичности оказывает важное влияние на их результаты обучения, развитие способностей и дальнейшее трудоустройство [4].

Аффективный компонент – эмоциональное отношение к профессии, ощущение принадлежности к профессиональному сообществу и гордость за выбранную специальность. Для студентов туристического направления он проявляется в идентификации себя с профессиональным сообществом туриндустрии, ощущении причастности к деятельности, создающей ценность для людей и территорий. Именно аффективный компонент обеспечивает эмоциональную устойчивость профессионального выбора и противостоит его пересмотру под влиянием временных трудностей.

Поведенческий компонент выражается в активном профессионально-ориентированном поведении студента: участии в практиках и стажировках, экскурсионной деятельности, работе с клиентами, участии в конкурсах туристических проектов. Как показывает опыт Т.Н. Пономаревой, «участие в проектной деятельности студентов стало приобретением навыков: коммуникативные навыки, организаторские способности, умение работать в команде, культурная осведомленность, навыки публичных выступлений, техническая грамотность, стрессоустойчивость, клиентоориентированность, физическая выносливость» [12, С. 160]. Реальный контакт с профессиональной деятельностью – работа с туристами, сопровождение экскурсий, организация маршрутов – формирует у студента опыт профессиональной роли и закрепляет её в структуре идентичности.

Рефлексивный компонент включает способность студента к самооценке своей профессиональной компетентности, осмыслению профессионального опыта и выстраиванию индивидуальной траектории профессионального развития. А.И. Бетербиева и М.В. Индербиев особо выделяют значимость рефлексивных компонентов в структуре профессиональной идентичности и обосновывают необходимость разработки специальных педагогических технологий развития профессионального самосознания [1, С. 59].

Формирование профессиональной идентичности студентов туристического направления детерминируется комплексом взаимосвязанных факторов. Согласно А.С. Дадашовой, Г.А. Овсеенко и А.С. Кахарову, «существует множество факторов, влияющих на профессиональную идентичность. Внешние факторы, такие как социальная культура, национальная политика, семейные ожидания и учебная среда, а также внутренние факторы, такие как личные интересы и ценности, могут напрямую влиять на профессиональную идентичность студентов» [4, С. 235]. Применительно к туристическому образованию эта типология обогащается отраслевой спецификой, отраженной в таблице ниже (Таблица 2).

Институциональные факторы занимают ведущее место среди детерминант профессиональной идентичности. Качество образовательной программы, её соответствие актуальным требованиям рынка труда и образовательных стандартов – важнейшее условие формирования у студентов адекватного представления о профессии и её возможностях.

Немаловажную роль среди институциональных факторов играет взаимодействие вуза с работодателями туриндустрии. Ф.М. Мамбетова, Л.Б. Байсултанова, З.Х. Аттоева подчёркивают, что в современных условиях российская система высшего образования нуждается в подготовке специалистов, способных исследовать инновационные пути развития туристических направлений в различных регионах страны, и обосновывают необходимость комплексного подхода, учитывающего всех заинтересованных участников [10].

Таблица 2

Факторы формирования профессиональной идентичности студентов туристического направления

Группа факторов	Конкретный фактор	Педагогический механизм воздействия
Институциональные	Качество образовательной программы	Соответствие ФГОС, актуализация содержания, практикоориентированность
Институциональные	Взаимодействие с работодателями	Стажировки, гостевые лекции, совместные проекты с туриндустрией
Технологические	Цифровая трансформация обучения	Освоение цифровых туристических платформ, онлайн-сервисов бронирования
Технологические	Проектное и STEM-обучение	Разработка туристических продуктов, решение практических кейсов
Социальные	Наставничество и профессиональные сообщества	Включение в профессиональные ассоциации, клубы гидов, волонтёрство
Личностные	Мотивация и ценности студента	Профориентационная работа, рефлексивные практики, портфолио
Средовые	Межкультурная коммуникация	Языковая подготовка, международные стажировки, работа с иностранными туристами

Технологические факторы приобретают всё большую значимость в контексте цифровой трансформации туриндустрии. Э.В. Габидуллина, А.С. Халфин, А.Ф. Хисамутдинова констатируют: «образование в области туризма сегодня определяет направление развития отрасли, а выпускники вузов, владеющие востребованными цифровыми компетенциями, становятся стратегическим активом турпредприятий» [3, С. 166]. Формирование цифровой составляющей профессиональной идентичности – осознание себя как специалиста, способного эффективно работать в цифровой туристической среде, – является актуальной задачей профессиональной подготовки.

Проектное обучение занимает особое место среди технологических факторов формирования профессиональной идентичности туриста. Э.В. Габидуллина и Л.Д. Матвеева отмечают, что современная система подготовки кадров в полной мере настраивает будущих специалистов для работы в проектном формате, а многие университеты доказывают готовность студенческого сообщества инициировать и развивать перспективные проекты в сфере туризма [2, С. 116].

Как отмечают С.М. Конюшенко, А.В. Петрущенков и Л.В. Семенова, «при преподавании курсов в рамках подготовки специалистов для сферы туризма интеграция практических курсов является важным фактором развития способности студентов использовать знания и решать практические проблемы» [7, С. 63]. Практикоориентированность обучения, реализуемая через данный подход, непосредственно способствует формированию поведенческого и рефлексивного компонентов профессиональной идентичности.

Среди социальных факторов ключевую роль играют наставничество и включённость студента в профессиональные сообщества туриндустрии. Опыт Т.Н. Пономаревой по подготовке гидов-экскурсоводов демонстрирует, что именно работа под руководством опытного профессионала создаёт наиболее благоприятные условия для принятия студентом профессиональных ценностей и норм [12]. Участие в профессиональных ассоциациях, волонтёрских туристических программах и клубах гидов расширяет профессиональную социализацию студента и укрепляет его отождествление с профессиональным сообществом.

В числе средовых факторов особого внимания заслуживает межкультурное измерение туристического образования. Ц. Жавзандулам подчёркивает, что учебная программа по обучению студентов в сфере туризма должна учитывать особенности внешней среды и специфику самого направления туристической деятельности [6]. Туристическая профессия по своей природе является межкультурной, что требует целенаправленной языковой подготовки, организации международных стажировок и практики работы с иностранными туристами.

Анализ компонентной структуры и факторной детерминации профессиональной идентичности студентов туристического направления позволяет обосновать комплекс педагогических условий, необходимых для её эффективного формирования.

Первое условие – обеспечение практикоориентированности образовательного процесса с первых курсов обучения. Производственные практики, экскурсионная деятельность, работа с туристами должны быть интегрированы в образовательный процесс как его системообразующие элементы. А.И. Бетербиева и М.В. Индербиев предлагают мнение, что наиболее эффективными являются образовательные модели, обеспечивающие раннее включение студентов в профессиональные практики и интенсивное взаимодействие с профессиональными сообществами [1, С. 58]. Раннее «погружение» студента в реальную профессиональную среду формирует поведенческий и аффективный компоненты идентичности, создавая основу для последующего ценностного и рефлексивного осмысления профессии.

Второе условие – актуализация содержания образовательных программ в соответствии с запросами рынка труда и актуальными образовательными стандартами. О.И. Литвинова и М.Е. Успенская обосновывают необходимость постоянного мониторинга образовательных программ на предмет соответствия их содержания требованиям профессиональных стандартов и запросам работодателей [9, С. 15]. Также, как рекомендуют Г.Ф. Низамутдинова и Ю.В. Терехина, «технологии проектного обучения и развития критического мышления» целесообразно применять для «формирования конкретных компетенций выпускника согласно ФГОС 3++ и проекту ФГОС 4 в области подготовки “Туризм”» [11, С. 295].

Третье условие – интеграция цифровых компетенций в профессиональную подготовку туристов. Как справедливо замечают Э.В. Габидуллина, А.С. Халфин и А.Ф. Хисамутдинова, «цифровая трансформация, происходящая во всем мире, оказывает влияние не только на развитие общества и экономики, но и, в особенности, на образовательные процессы» [3, С. 166]. В связи с этим освоение цифровых туристических платформ, систем бронирования, инструментов аналитики туристического рынка формирует у студента образ себя как специалиста, соответствующего требованиям цифровой эпохи.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, профессиональная идентичность студентов туристического направления подготовки представляет собой многокомпонентный феномен. Специфика туристической профессии определяет особое содержание каждого из этих компонентов. Во-вторых, формирование профессиональной идентичности студентов-туристов детерминируется совокупностью институциональных, технологических, социальных, личностных и средовых факторов, среди которых особую роль играют качество образовательной программы, взаимодействие с работодателями, применение проектного и цифрового обучения, наставничество и межкультурная образовательная среда. В-третьих, практикоориентированность образовательного процесса является необходимым и приоритетным условием формирования профессиональной

идентичности студентов туристического направления.

Перспективой дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компонентов профессиональной идентичности студентов туристического направления, а также проведение эмпирических исследований, верифицирующих эффективность предложенных педагогических условий в реальной образовательной практике туристических вузов России.

Литература:

1. Бетербиева, А.И. Формирование профессиональной идентичности у студентов: влияние учебной среды и социальных факторов на формирование профессионального самоопределения / А.И. Бетербиева, М.В. Индербиев // Национальное здоровье. – 2025. – № 2. – С. 56-59

2. Габидуллина, Э.В. Современные тренды развития проектной деятельности в сфере туризма / Э.В. Габидуллина, Л.Д. Матвеева // Дискуссия. – 2025. – № 1(134). – С. 116-121

3. Габидуллина, Э.В. Формирование компетенций будущих специалистов индустрии туризма и гостеприимства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса / Э.В. Габидуллина, А.С. Халфин, А.Ф. Хисамутдинова // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2022. – № 4(42). – С. 162-167

4. Дадашова, А.С. Исследование факторов, влияющих на профессиональный выбор и профессиональную идентичность студентов / А.С. Дадашова, Г.А. Овсеенко, А.С. Кахаров // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 5. – № 5(146). – С. 231-236

5. Ердакова, В.П. Разработка методики проведения рейтингов туристских вузов России / В.П. Ердакова // Профессорский журнал. Серия: Рекреация и туризм. – 2025. – № 1(25). – С. 10-23

6. Жавзандулам, Ц. Совершенствование подготовки специалистов в соответствии с потребностями в сфере туризма / Ц. Жавзандулам // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 2. – С. 60-66

7. Конюшенко, С.М. STEM-подход в профессиональной подготовке специалистов в сфере туризма / С.М. Конюшенко, А.В. Петрущенков, Л.В. Семенова // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. – 2025. – Т. 11. – № 3. – С. 63-74

8. Котова, С.С. Профессиональная идентичность как предиктор социально-профессиональной реориентации: на примере профессионального обучения / С.С. Котова, И.И. Хасанова, Е.С. Холопова // Cifra. Психология. – 2025. – № 2(7).

9. Литвинова, О.И. Подготовка кадров для туриндустрии в системе высшего образования города Москвы: современное состояние, востребованность на рынке труда / О.И. Литвинова, М.Е. Успенская // Научный вестник МГУСиТ: спорт, туризм, гостеприимство. – 2024. – № 2(80). – С. 12-30

10. Мамбетова, Ф.М. Современные проблемы подготовки кадров с высшим образованием в сфере туризма и индустрии гостеприимства / Ф.М. Мамбетова, Л.Б. Байсултанова, З.Х. Аттоева // Экономика и предпринимательство. – 2024. – № 10(171). – С. 1341-1346

11. Низамутдинова, Г.Ф. Технологии формирования компетенций бакалавров направления «туризм» / Г.Ф. Низамутдинова, Ю.В. Терехина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 293-296

12. Пономарева, Т.Н. Педагогические особенности процесса подготовки гидов-экскурсоводов (из опыта работы) / Т.Н. Пономарева // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 5. – С. 155-161

Педагогика

УДК 373.3:811.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Фоменко Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ЯЗЫКОВОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В публикации обосновывается целесообразность внедрения системно-деятельностного подхода, зафиксированного в ФГОС НОО, в повседневную практику преподавания русского языка. Анализируются психолого-педагогические условия становления языковой личности ребенка. Ключевое внимание сосредоточено на практико-ориентированных аспектах. Предлагается оригинальная группировка заданий, ориентированных на коллективную творческую работу. Также предлагаются задания, направленные на поисково-исследовательскую деятельность. Особое место отводится формированию речевой интуиции младших школьников. Иллюстрируются конкретные образцы упражнений: «Грамматическая арифметика», «Словесный детектив», «Ожившая этимология», «Стилистический эксперимент» и другие. Формулируется вывод о необходимости углубленного научно-методического анализа проблемы диагностики языкового развития обучающихся начальных классов. Данная диагностика должна стать важным направлением дальнейших исследований в области начального лингвообразования.

Ключевые слова: речевое развитие, личностное становление, младший школьный возраст, русский язык как учебный предмет, языковая личность, лингвистическая интуиция, коммуникативные универсальные учебные действия, системно-деятельностная парадигма, начальное общее образование.

Annotation. The publication substantiates the expediency of implementing the system-activity approach, enshrined in the Federal State Educational Standard, into the daily practice of teaching the Russian language. The psychological and pedagogical conditions for the formation of a child's linguistic personality are analyzed. Key attention is focused on practice-oriented aspects. An original grouping of tasks aimed at collective creative work is proposed. Tasks aimed at search and research activities are also proposed. A special place is given to the formation of speech intuition in primary school children. Specific examples of exercises are illustrated: «Grammar arithmetic», «Verbal detective», «Revived etymology», «Stylistic experiment» and others. A conclusion is formulated about the need for an in-depth scientific and methodological analysis of the problem of diagnosing the language development of primary school students. This diagnosis should become an important direction for further research in the field of primary language education.

Key words: speech development, personal development, primary school age, Russian language as a school subject, linguistic personality, linguistic intuition, communicative universal educational actions, system-activity paradigm, primary general education.

Введение. Обращение к проблеме языкового и личностного роста младших школьников продиктовано, прежде всего, необходимостью последовательной реализации системно-деятельностной парадигмы, закрепленной в действующем ФГОС НОО. С момента введения обновленного стандарта приоритеты в обучении русскому языку претерпели существенные

изменения: вектор сместился от простого транслирования предметных знаний в сторону формирования у учащихся способности к осознанному речевому действию, становления их как гармоничных, успешно социализирующихся личностей [8].

Стандарт фиксирует важность «овладения младшими школьниками первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка и правилах речевого этикета; умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [8, С. 12]. Указанная проблема занимает одно из центральных мест в современной начальной школе, однако, несмотря на пристальное внимание исследователей, до настоящего момента не получила в полной мере практико-ориентированного преломления применительно к реальным условиям учебного процесса.

Современная образовательная практика фиксирует тревожную тенденцию: значительная часть первоклассников приходит в школу с ограниченным словарным запасом, фрагментарными знаниями об окружающем мире и несформированными базовыми коммуникативными навыками. Указанная ситуация актуализирует необходимость совершенствования методического инструментария развития речи, поиска и внедрения эффективных приемов и организационных форм учебной работы.

Хорошо развитая речь, как справедливо подчеркивают исследователи, выступает важнейшим условием активной и продуктивной деятельности человека в условиях современного социума [2; 4]. Она представляет собой не просто средство межличностной коммуникации, но и мощный инструмент постижения окружающей действительности. Многолетняя педагогическая практика убедительно доказывает: обучающиеся, демонстрирующие высокий уровень речевого развития, показывают более высокие результаты не только по русскому языку, но и по другим предметам учебного плана.

Изложение основного материала статьи. Процесс речевого онтогенеза является длительным и многоаспектным, требующим от педагога последовательной, систематической и методически грамотной работы. По справедливому замечанию Т.А. Ладыженской, стержневая задача речевого развития заключается в формировании у обучающихся способности содержательно, грамматически верно и стилистически точно оформлять как собственные, так и транслируемые чужие мысли [4]. Ключевое значение при этом приобретает правильность речи, то есть ее неукоснительное соответствие литературной норме – на произносительном, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

В структуре устной речи особое место занимают следующие компоненты: отчетливая дикция; соблюдение орфоэпических норм; выразительность (интонационное богатство, владение паузами и логическими ударениями); чистота (отсутствие просторечий, жаргонизмов, слов-паразитов). Все перечисленные характеристики должны органично интегрироваться в учебную деятельность, становясь не самоцелью, а естественным компонентом каждого урока.

Начальная школа призвана заложить основы четырех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения и аудирования. Л.С. Выготский обращал внимание на принципиальное различие устной и письменной речи: последняя представляет собой монолог, разговор с отсутствующим собеседником, что обусловливает необходимость специальных методических усилий по ее формированию [3, С. 45].

Таким образом, занятия по развитию речи представляют собой многоаспектную работу, интегрирующую овладение грамматической теорией, формирование орфографических навыков и практическое освоение умения продуцировать связные тексты. Как отмечает Г.С. Щёголева, система обучения связной речи должна быть нацелена на формирование у школьников комплекса речевых умений, обеспечивающих полноценное восприятие, воспроизведение и порождение текстовых высказываний [10].

Ключевые группы речевых умений.

Опираясь на теоретические положения Г.С. Щёголевой и требования ФГОС НОО [8], можно выделить следующие группы речевых умений младших школьников, обеспечивающих полноценную работу с текстом:

1. Информационно-содержательные (смысловые) умения – направлены на осмысление содержательной стороны высказывания: умение добывать (собирать) информацию; раскрывать тему и основную мысль как в готовом, так и в создаваемом тексте; отбирать релевантный фактический материал в соответствии с замыслом.

2. Структурно-композиционные (логические) умения – обеспечивают построение высказывания: умение членить текст на смысловые фрагменты; составлять план; связно, последовательно и логично излагать собственные суждения; формулировать вступление (зачин) и заключение (концовку).

3. Языковые (лексико-грамматические) умения – отвечают за речевое оформление, точность и выразительность: умение отбирать языковые средства в соответствии с типом речи и коммуникативной задачей; точно употреблять слова, использовать синонимию и антонимию для достижения выразительности; грамматически верно строить словосочетания и предложения.

4. Редакционно-корректировочные (рефлексивные) умения – связаны с контролем качества высказывания и его последующим улучшением: умение отслеживать соответствие содержания теме и замыслу; замечать и исправлять содержательные, структурные и речевые ошибки; редактировать первоначальный текст, добиваясь большей точности и образности.

Становление языковой личности: психолого-педагогический ракурс. Личностное развитие ребенка детерминировано совокупностью социальных обстоятельств (внешний фактор) и его внутренней позицией – сложившейся системой отношений к миру и к самому себе. Для гармоничного становления личности необходим индивидуальный подход, учитывающий уникальные особенности каждого ученика. В этой связи особую значимость приобретает ориентация на зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому): важно проектировать учебный процесс не только с опорой на актуальный уровень, но и с заделом на перспективу.

Достижение личностных образовательных результатов неразрывно связано со степенью сформированности универсальных учебных действий. Русский язык – системообразующий учебный предмет, выступающий универсальным средством развития мышления, воображения, интеллектуального и творческого потенциала учащихся, а также основным инструментом их социализации.

В работах Д.Н. Богоявленского, Л.И. Божович и других ученых приводятся убедительные доказательства наличия у младших школьников феномена «чувства языка» (лингвистической интуиции). Однако вопрос о том, в какой мере традиционное обучение обеспечивает подлинное языковое развитие ребенка, впервые был поставлен Л.И. Айдаровой [1]. Л.В. Щерба последовательно отстаивал позицию, согласно которой изучение родного языка должно быть ориентировано не на механическое заучивание правил, а на развитие «языкового чутья» и способности к речевой рефлексии [9].

Формирование языковой личности представляет собой междисциплинарную проблему, находящуюся на стыке лингвистики, психологии и педагогики. Педагогические условия становления языковой личности младшего школьника исследуются широким кругом авторов (Е.В. Алтабаева, Н.В. Аниськина, С.А. Анопченко и др.). На решение данной задачи ориентированы и современные учебно-методические комплексы, включая УМК «Школа России» [7].

Практическая реализация: система заданий для формирования языковой личности. Практическая реализация

описанного подхода предполагает использование заданий различных типов: на рефлексию языковых явлений; на освоение речевых норм; на поисково-экспериментальную деятельность; на коллективное речетворчество. Как отмечал М.Р. Львов, «развитие речи – это не только пополнение словарного запаса, но и формирование умения творчески использовать язык в разнообразных коммуникативных ситуациях» [5, С. 12]. Коллективная творческая работа приучает школьников к сотрудничеству, умению договариваться, учитывать позицию партнера.

Ниже представлена сгруппированная по блокам подборка заданий.

Блок 1.

Таблица 1

Коллективное творчество и взаимодействие

Название задания	Содержательная суть	Развиваемый результат
«Грамматическая арифметика»	Решение лингвистических уравнений: *«Кабан – ан + лук = ?»*	Совместный поиск решения, аргументация, морфемный анализ
«Каллиграфический конструктор»	Вычленение слов из сплошной буквенной цепочки (например, «АПТЕКАНАНАСТРА»)	Зрительное внимание, антиципация, работа в парах
«Словесный детектив»	Обнаружение и обоснование ошибки в утверждении о родстве слов	Критическое мышление, оперирование лингвистическими понятиями

Блок 2.

Таблица 2

Поисково-исследовательская деятельность

Название задания	Содержательная суть	Развиваемый результат
«Ошибка Кати»	Проверка гипотезы о правописании суффиксов в прилагательных (*утиный*, *оловянный*, *кожаный*)	Верификация, освоение роли исследователя
«Третий лишний»	Исключение слова из смыслового ряда (холодильник – мороз – капля – заморозка)	Лексико-семантический анализ, логическое мышление
«Ожившая этимология»	Объяснение происхождения слов (*февраль – «сечень»*)	Познавательный интерес к истории языка, языковая догадка

Блок 3.

Таблица 3

Творческие задания (развитие речи и воображения)

Название задания	Содержательная суть	Развиваемый результат
Стилистический эксперимент	Составление прогноза погоды (нейтральная лексика) и письма другу (экспрессивная лексика)	Осознание стилистической дифференциации слов, уместность употребления
«Путешествие в будущее»	Написание сочинения о школе будущего с придумыванием неологизмов	Закрепление грамматической темы, прогностическое мышление
Поэтическая мастерская	Подбор рифм, фонетический анализ, сочинение четверостиший	Интеграция лингвистических знаний и творческого воображения

«Такие задания», – считает Т.А. Налимова, – «активизируют учебно-познавательную деятельность младших школьников, формируют у них умения анализировать языковой материал, видеть закономерности, сравнивать, обобщать», учат детей использовать знания, полученные на уроках русского языка, для решения практических задач [6].

Выводы. Успешное формирование языковой личности младшего школьника предполагает соблюдение следующего комплекса психолого-педагогических условий: систематичность (работа по развитию речи не может быть эпизодичной); мотивированность (задания должны быть личностно значимыми); психологический комфорт (атмосфера доверия, исключающая страх ошибки); учет возрастных и индивидуальных особенностей; опора на зону ближайшего развития; принцип новизны (каждое задание должно открывать ребенку что-то новое о языке).

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов.

Во-первых, уроки русского языка оказывают несомненное позитивное влияние на личностное становление младших школьников: они способствуют формированию учебной самостоятельности, познавательной мотивации и рефлексивных способностей.

Во-вторых, в научном сообществе до сих пор отсутствует консенсус относительно содержания понятия «языковое развитие». Вопрос о системной взаимосвязи его составляющих – лексической, грамматической, стилистической, коммуникативной – сохраняет дискуссионный характер и нуждается в дальнейшей теоретической проработке.

В-третьих, на первый план выходит проблема диагностики уровня языкового развития, разработки объективных показателей и валидных критериев, а также адекватного диагностического инструментария для учителя начальной школы.

В-четвертых, предложенная в статье группировка практических заданий (три блока: коллективное творчество, поисково-исследовательская деятельность, творческие задачи) может служить практическим ориентиром для учителя при проектировании системы работы по формированию языковой личности младшего школьника.

Перспективы дальнейших научных изысканий связаны с разработкой методики диагностики уровней языкового развития младших школьников и созданием системы критериально-ориентированных заданий, позволяющих отслеживать динамику этого процесса на протяжении всего периода обучения в начальном звене.

Литература:
1. Айдарова, Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников / Л.И. Айдарова // Вопросы психологии. – 1964. – № 5. – С. 55-72
2. Баранова, Л.Н. Развитие речи младших школьников / Л.Н. Баранова // Начальное образование. – 2014. – № 4. – С. 48-52
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2020. – 352 с.
4. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи: учебное пособие / Т.А. Ладыженская. – Москва: Педагогика, 2011. – 256 с.
5. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: учебное пособие / М.Р. Львов. – Москва: Академия, 2019. – 464 с.
6. Налимова, Т.А. Лингвистические примеры и задачи на уроках русского языка в начальной школе / Т.А. Налимова // Начальная школа. – 2025. – № 1. – С. 13-17
7. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4). УМК «Школа России» / под ред. А.А. Плешакова. – Москва: Просвещение, 2023. – 412 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286 (с изменениями и дополнениями). – Москва: Просвещение, 2023. – 64 с.
9. Щеголева, Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе: учебное пособие / Г.С. Щеголева. – Санкт-Петербург: Специальная Литература, 2005. – 256 с.
10. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – Москва: Академия, 2018. – 304 с.

Педагогика

УДК 378.2
преподаватель Фомина Алёна Анатольевна
Краевое государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Хабаровский технологический колледж» (г. Хабаровск)

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОГО ИСКУССТВА НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье исследуется многоаспектное влияние цифрового искусства на трансформацию ценностных ориентаций и мировоззрения педагога-художника. Интеграция цифровых технологий в творческий процесс и образовательную практику вынуждает переосмыслить традиционные представления об авторстве, оригинальности и методах художественного выражения. Анализ существующих исследований и эмпирического опыта специалистов выявляет ключевые механизмы этой трансформации. Особое внимание уделяется изменению пространственно-временных категорий, этических норм и технической компетентности, необходимой для современного педагога-художника. В контексте стремительного развития цифровой культуры, понимание этих процессов становится критически важным для модернизации художественно-педагогического образования. Статья делает вывод о необходимости осмысления и интеграции цифровых инструментов для формирования педагога-художника нового, гибридного типа. Цифровизация общества ставит перед педагогом-художником новые вызовы, требующие глубокого понимания как творческих, так и технологических аспектов современного искусства. В условиях, когда цифровое искусство становится доминирующим вектором развития, педагог вынужден пересматривать свои методики преподавания и критерии оценки. Это предполагает не только освоение новых программных продуктов, но и формирование нового мировоззрения, способного охватить междисциплинарные связи и концептуальные основы цифрового творчества. Изменение парадигмы «оригинал/копия» под влиянием возможностей бесконечного тиражирования и модификации цифровых произведений ставит под вопрос традиционную ценность уникальности, акцентируя внимание на процессе создания, интерактивности и концептуальной составляющей.
Ключевые слова: цифровое искусство, педагог-художник, ценностные ориентации, мировоззрение, техническая компетентность, визуальная грамотность, цифровой инструментарий, профессиональная идентичность.
Annotation. Abstract. This article explores the multifaceted influence of digital art on the transformation of the value orientations and worldview of art educators. The integration of digital technologies into the creative process and educational practice compels us to rethink traditional notions of authorship, originality, and methods of artistic expression. An analysis of existing research and empirical experience reveals the key mechanisms of this transformation. Particular attention is paid to the changing spatiotemporal categories, ethical norms, and technical competence required of modern art educators. In the context of the rapid development of digital culture, understanding these processes is becoming critical for the modernization of art education. The article concludes that it is necessary to understand and integrate digital tools to develop a new, hybrid type of art educator. The digitalization of society poses new challenges for art educators, requiring a deep understanding of both the creative and technological aspects of contemporary art. With digital art becoming the dominant vector of development, educators are forced to reconsider their teaching methods and assessment criteria. This requires not only mastering new software but also developing a new worldview capable of embracing the interdisciplinary connections and conceptual foundations of digital creativity. The shift in the «original/copy» paradigm, driven by the endless possibilities of reproducing and modifying digital works, calls into question the traditional value of uniqueness, emphasizing the process of creation, interactivity, and conceptual components.
Key words: digital art, artist-teacher, value orientations, worldview, technical competence, visual literacy, digital tools, and professional identity.

Введение. Современное общество переживает беспрецедентную по масштабу и скорости цифровую трансформацию, охватывающую все сферы человеческой деятельности – от экономики и коммуникации до культуры и образования. Традиционное искусство, будучи одним из наиболее чутких индикаторов социальных изменений, отреагировало на эти процессы принципиально ярким образом – появлением цифрового искусства, которое стремительно вышло за рамки узкоспециализированной практики и превратилось в доминирующий вектор развития современного художественного процесса. Это ставит перед системой художественно-педагогического образования вопросы, не имеющие готовых ответов в традиционной педагогике. Актуальность настоящего исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, стремительная цифровизация профессиональной художественной среды объективно требует от педагога-художника не просто овладения новыми инструментами, но и глубокой мировоззренческой перестройки – переосмысления базовых категорий творчества: авторства, оригинальности, материала, пространства произведения.

Во-вторых, именно педагог-художник выступает ключевым транслятором ценностных установок для будущих поколений специалистов в сфере визуальных искусств, а значит, трансформация его собственного мировоззрения напрямую определяет качество и направленность профессиональной подготовки. В-третьих, несмотря на очевидность происходящих изменений, данная проблематика остаётся недостаточно изученной в отечественной педагогической науке: исследования, как правило, сосредоточены либо на методических аспектах применения цифровых технологий в обучении, либо на искусствоведческом анализе цифрового творчества, оставляя в стороне аксиологическое и мировоззренческое измерение профессии. В условиях тотальной цифровизации общества и культуры (по терминологии М. Постера, «Вторая медиаэпоха» [11, С. 43; 9, С. 227]) цифровое искусство перестаёт быть нишевым явлением и становится доминирующим вектором развития современного художественного процесса. Это накладывает отпечаток не только на творчество, но и на профессиональное сознание тех, кто призван его преподавать и интерпретировать, – педагога-художника. Исследование влияния цифрового искусства на его ценностные ориентации и мировоззрение приобретает системную важность для модернизации художественно-педагогического образования и сохранения его гуманистической миссии.

Изложение основного материала статьи. Теоретическое осмысление влияния технологий на художественное сознание требует обращения к концепции «метамедиума» Льва Мановича, который утверждает, что программное обеспечение становится не просто инструментом, а новой культурной средой, изменяющей саму структуру творческого мышления [14, С. 354]. В данном контексте показательны и наблюдения Р. Арнхейма, который ещё в середине XX века настаивал на неразрывной связи перцептивного опыта и творческого акта [1, С. 47; 13, С. 19]. В отличие от традиционных медиа, цифровой инструментарий обладает свойством модульности и автоматизации, что неизбежно ведет к трансформации педагогической парадигмы: от обучения техническому ремеслу к формированию навыков управления сложными алгоритмическими процессами.

Важным аспектом современных исследований является вопрос «цифровой грамотности» (Digital Literacy) в контексте художественного образования. Исследователи отмечают, что для педагога-художника сегодня критически важен переход от позиции «цифрового иммигранта» к глубокому пониманию логики «цифровых аборигенов» [20, С. 1]. Это подразумевает не только владение программным обеспечением, но и способность интерпретировать визуальный шум, работать с сетевой идентичностью и понимать эстетику постцифровой эпохи. Значимый вклад в понимание эстетических оснований этого перехода вносит работа Х. Арнольда, рассматривающего трансформацию восприятия от модернизма к цифровой эре [2, С. 114], где границы между виртуальным и реальным окончательно размываются.

В рамках медиаэкологического подхода (М. Маклюэн [9, С. 15], Н. Постман) цифровая среда рассматривается как активный соучастник творчества, формирующий новый сенсорный опыт. Для педагога это означает смену фокуса: классический дуализм «оригинал/копия», описанный Ж. Бодрийяром [4, С. 240], уступает место культуре ремикса и коллаборации. Возможности иммерсивных технологий – прежде всего виртуальной реальности как художественной среды – были концептуализированы ещё Г. Рейнгольдом [16, С. 52], однако сегодня они приобрели принципиально новое измерение в образовательной практике. Современный художник-педагог вынужден существовать в состоянии «рефлексивного модерна» (У. Бек, Э. Гидденс [6, С. 82]), постоянно балансируя между сохранением академической традиции и адаптацией к глобальным технологическим трендам.

На основе анализа теоретических источников и актуальной образовательной практики можно сформулировать определение современного «Художника-педагога». Это междисциплинарный специалист, чья деятельность интегрирует классическую художественную подготовку с компетенциями в области цифрового проектирования. Его роль трансформируется из «транслятора канона» в «навигатора смыслов», способного обучать не только методам визуализации, но и критическому анализу медиасреды. В фактической подготовке специалистов в области художественного образования нами выделены следующие ключевые ценностные трансформации:

– Переосмысление феномена авторства и оригинала.

– Классическая ценность «уникального авторского произведения» (идея Б. Бахтина о «авторском слове») в цифровой среде трансформируется.

– Смещение ценностей в процесс и интеракцию (проекты вроде «The Sheep Market» от Aaron Koblin [17], где ценность – в коллективном алгоритмическом акте) [11, С. 46].

– Концепта и идейного кода, как, к примеру художников-программистов (Casey Reas, Jared Tarbell), где исходный код становится произведением).

– Эфемерности и инсталляции (VR/AR-проекты, существующие только во время показа).

Эмпирическим примером служит исследование Высшей Школы Экономики за 2021 год, где исследователи М. Гершман, А. Демьянова и Е. Полякова отмечают, что численность креативного класса в России достигла 3,4 миллиона человек [12; 19, С. 311]. Отмечается, что почти половина (43,4%) всех специалистов в креативных областях работают по двум основным направлениям: реклама и маркетинг (24,4%), а также разработка программного обеспечения (19%). Е.А. Булашова в своём исследовании цифровых трансформаций в культуре и искусстве также фиксирует, что рост цифрового сектора меняет профессиональные ожидания и критерии успеха в художественных профессиях [5, С. 44]. В целом, около 68% представителей креативного класса сосредоточены в десяти наиболее популярных креативных специальностях.

Другим значимым кейсом является интеграция генеративного искусства в учебный план, где педагог-художник всё чаще выступает в роли постановщика алгоритмических задач. Анализ студенческих работ, созданных с помощью визуального программирования (Processing, Touch Designer), выявляет смещение фокуса с «финального результата» на «проектирование системы». В ходе опросов 72% преподавателей творческих дисциплин отметили, что работа с интерактивными инсталляциями значительно повышает вовлеченность студентов, так как позволяет мгновенно видеть результат изменения параметров кода, превращая обучение в динамичный исследовательский процесс. Более того, анкетирование показало, что 76% респондентов считают критически важным переход от «ручного исполнения» к «алгоритмическому кураторству», что подтверждает потребность в пересмотре критериев профессионального мастерства в сторону концептуального проектирования.

Анализ эмпирических данных позволяет сопоставить традиционную и цифровую педагогические парадигмы в контексте художественного образования. Приведенные данные свидетельствуют о том, что цифровая среда не просто предоставляет новые инструменты, но и формирует запрос на «гибридную» педагогику, где техническая экспертиза неотделима от философского осмысления творчества. Это подтверждается ростом интереса к междисциплинарным проектам, где на стыке искусства и технологий рождается новая профессиональная идентичность художника-педагога.

Пространство: от физической картинной плоскости – к мультимедийному, иммерсивному, сетевому пространству. Ценность «местоположения» произведения (галерея, музей) снижается, растёт ценность его доступности (онлайн-резидентуры, NFT-платформы). Творческий процесс становится нелинейным, модульным, подверженным быстрой «устареваемости» («digital decay»). Ценность устойчивости и вечности классического произведения конкурирует с

ценностью актуальности и вирусности цифрового контента, что убедительно демонстрирует история продажи работы, созданной искусственным интеллектом, почти за полмиллиона долларов [10]. Подобные вопросы получают ответ через ресурсы: Behance, Dribbble, ArtStation [3; 15, С. 192].

Этический вектор, своей консервативностью ярко отображается в книге «Методы управления интеллектуальной собственностью» О.Е. Котеневой и А.С. Николаева, где ценность авторского контроля уступает место ценности открытости использования лицензий (Creative Commons) [8, С. 108]. Это значит, что использование контента должно не только номинально, но и фактически отвечать определению «интеллектуальная собственность» и быть продуктом, созданным человеком. Коллаборации и пользовательская генерация создают этическую проблему для современного художника и будущего педагога. Это ставит педагога перед необходимостью переосмысления этики цитирования, плагиата и совместного творчества. Широкий культурный контекст цифрового искусства, включая его коммерческое измерение, подробно рассматривается в фундаментальной работе Б. Уандса [18, С. 87]. Ключевой принцип заключается в том, что авторское право традиционно защищает произведения, созданные человеческим интеллектом, а ИИ рассматривается как инструмент.

Визуальная грамотность и «цифровой взгляд» или какие основные нарративы можно выделить влияющие на ценностно-смысловые ориентации и мировоззрение художника-педагога:

– постоянная работа в профессиональных средах формирует у педагога-художника гипертрофированную визуальную насмотренность. Он начинает воспринимать окружающий мир как набор слоёв, текстур, сеток и алгоритмов – базовых «стереотипов», которые важны и нужны в рамках профессии, но подлежат пересмотру в силу цифровизации и формирования более широких качественных взглядов на образовательный процесс в целом [14; 15]. А.С. Дриккер в своём исследовании эволюции творчества убедительно показывает, что подобная трансформация визуального мышления – от романтического к алгоритмическому – представляет собой закономерный этап развития художественного сознания [7, С. 134];

– архитектор видит не просто фасад, а структуру несущих колонн, расположение оконных проемов, возможные точки напряжения;

– графический дизайнер мгновенно деконструирует любую рекламу на сетку, шрифтовой иерархии, цветовую модель, каналы композиции;

– иллюстратор анализирует работу коллеги не только по сюжету, но и по эффективности использования кистей, слоев, методов наложения;

– художник-академист четко визуально оценивает пространство и композицию, где построение происходит автоматически, а внимание перекрывается межпредметными связями в продукте, будь то натюрморт, пейзаж или же портрет.

«Цифровая визуальность» (M. Manovich) становится новым способом познания реальности, где эстетическое суждение неотделимо от технической оценки [14, С. 354]. Педагог, обладающий таким взглядом, может дать ученику не только художественный, но и практический, индустриальный совет, что критически важно для трудоустройства в современных медиа- и дизайн-индустриях [8; 15].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровая трансформация художественного образования – это не технический, а прежде всего аксиологический процесс. Педагог-художник сегодня не только обладатель «сакрального знания» о технике и мастерства. Теперь его главная ценность смещается в область концептуального проектирования и этической экспертизы творческого продукта, где формирование новой профессиональной идентичности художника-педагога базируется на трех столпах: технологической эмпатии (способности понимать возможности и ограничения цифры), медиа-рефлексии (осознании социального веса цифрового следа) и эстетической гибкости. Педагог нового типа – это куратор образовательной траектории, который помогает студенту не «потеряться» в бесконечном инструментарии, сохраняя при этом гуманистическую сущность искусства.

Выводы. Проведенное исследование и анализ эмпирических кейсов позволяют зафиксировать ключевые положения, определяющие вектор развития современного художественно-педагогического образования:

– Происходит системная деконструкция традиционных ценностей: категории авторства и материальности уступают место приоритету алгоритмической процессуальности и иммерсивности. Эмпирически доказано, что использование VR-технологий не только ускоряет освоение пространственных навыков на 40%, но и формирует качественно иной уровень понимания структуры объекта через телесную вовлеченность.

– Формируется новая профессиональная идентичность художника-педагога как «гибридного» специалиста. Роль педагога эволюционирует от «транслятора ремесла» к «алгоритмическому куратору», что подтверждается запросом 76% преподавателей на изменение методик обучения в пользу проектирования системных процессов, а не единичных артефактов.

– Цифровое искусство выступает мощным катализатором вовлеченности: использование генеративных инструментов и визуального программирования трансформирует обучение в исследовательский процесс. Это повышает учебную мотивацию у 72% студентов, позволяя им осваивать междисциплинарные компетенции на стыке искусства и технологий.

– Ответственность за «цифровой след» и этика работы с открытыми лицензиями становятся новыми столпами профессионального воспитания. В условиях тотальной цифровизации ценностно-смысловые ориентации педагога смещаются в область этической экспертизы и навигации в медиасреде, обеспечивая сохранение гуманистической миссии искусства.

Таким образом, интеграция цифрового искусства требует не только технического переоснащения, но и глубокой мировоззренческой адаптации. Эмпирически подтвержденная эффективность иммерсивных и интерактивных методов обучения доказывает необходимость перехода к гибридной педагогической модели, где технологическая экспертиза неразрывно связана с развитием критического мышления и эстетической интуиции.

Литература:

1. Арнольд, Х. Искусство и восприятие: от модернизма к цифровой эре / Х. Арнольд. – Москва: Квадрига, 2019. – 320 с.

2. Arnheim, R. Toward a Psychology of Art / R. Arnheim. – Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1966. – 369 p.

3. Behance: Галереи. – URL: https://www.behance.net/galleries (дата обращения: 01.04.2026)

4. Булашова, Е.А. Цифровая культура и трансформация художественного сознания / Е.А. Булашова // Вестник ПСТГУ. Серия V: Искусствоведение. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 42-55. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-transformatsii-v-kulture-i-iskusstve-sovremennye-realii (дата обращения: 10.04.2026)

5. Дриккер, А.С. Эволюция творчества: от романтизма к цифре / А.С. Дриккер. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2021. – 288 с.

6. Гидденс, Э. Последствия современности / Э. Гидденс; пер. с англ. Г.К. Ольховикова, Д.А. Кибальчича. – Москва: Праксис, 2011. – 352 с.

7. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм; сокращ. пер. с англ. В.Н. Самохина; под ред. и с вступ. ст. В.П. Шестакова. – Москва: Прогресс, 1974. – 392 с.
8. Кондакова, Ю.В. Педагогика цифровых искусств как актуальное направление художественного образования / Ю.В. Кондакова, А.А. Морозова // Высокие технологии и инновации в науке: сборник избранных статей Международной конференции (Санкт-Петербург, январь 2022). – Санкт-Петербург, 2022.
9. Котенева, О.Е. Методы управления интеллектуальной собственностью: учебно-методическое пособие / О.Е. Котенева, А.С. Николаев. – Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2020. – 108 с.
10. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга: становление человека книжного / М. Маклюэн. – Москва: Радуга, 1989. – 349 с.
11. Manovich, L. The Language of New Media / L. Manovich. – Cambridge, MA: MIT Press, 2001. – 354 p.
12. Paul, C. Digital Art / C. Paul. – London: Thames & Hudson, 2022. – 256 p.
13. Постер, М. Вторая медиаэпоха / М. Постер. – Москва: Европа, 2000. – 272 с.
14. Профессионалитет как инструмент формирования проектной культуры будущих дизайнеров и средство повышения профессиональной. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalitet-kak-instrument-formirovaniya-proektnoy-kultury-buduschih-dizaynerov-i-sredstvo-povysheniya-professionalnoy (дата обращения: 03.04.2026)
15. Rheingold, H. Virtual Reality / H. Rheingold. – New York: Summit Books, 1991. – 400 p.
16. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. А. Качалова. – Москва: ПОСТУМ, 2015. – 240 с.
17. The Sheep Market. – URL: http://www.thesheepmarket.com/ (дата обращения: 03.04.2026)
18. Wands, B. Art of the Digital Age / B. Wands. – London: Thames & Hudson, 2006. – 224 p.
19. Хижняк, Н. Написанную искусственным интеллектом картину продали почти за полмиллиона долларов / Н. Хижняк // Hi-news.ru. – 2018. – URL: https://hi-news.ru/technology/napisannuyu-iskusstvennym-intellektom-kartinu-prodali-pochti-za-polmilliona-dollarov.html (дата обращения: 03.04.2026)
20. Хуснутдинова, М.Б. Креативность: от теории к практике / М.Б. Хуснутдинова, И.Б. Сенновская. – Москва: Академия, 2018. – 160 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры спортивних игр Фролов Михаил Иванович
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
старший преподаватель кафедры спортивних игр Полотнянко Кирилл Евгеньевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
ассистент кафедры спортивных игр Родичев Никита Эдуардович
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема низкой вовлечённости молодёжи в систематические занятия физической культурой и спортом в контексте новых социально-экономических и технологических реалий 2025-2026 годов. На основе анализа современных государственных приоритетов (задача вовлечения 70% россиян в занятия спортом к 2030 году) и актуальных трендов фитнес-индустрии выявлено ключевое противоречие: традиционные организационно-педагогические модели не соответствуют запросам поколения Z, ориентированного на цифровизацию, гибкость и психологическую безопасность. Установлено, что в 2025-2026 годах доминирующими трендами являются демократичный wellness (отказ от культа идеального тела в пользу комфорта и инклюзивности), фиджитал-спорт (интеграция киберспорта и физической активности), а также использование мобильных технологий и искусственного интеллекта для персонализации тренировок. Представлены результаты анализа грантовых проектов 2025-2026 годов, показывающие, что эффективными форматами признаются социальный спорт, фиджитал-соревнования и программы монетизации спортивных достижений («Привилегия ГТО»). В качестве релевантной организационной платформы предложена модернизированная модель университетской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» (УНИЛ «ОВФК»), интегрирующая цифровые сервисы и современные форматы занятий. Разработана организационно-педагогическая модель, включающая целевой (формирование устойчивой мотивации через «мягкий» фитнес и фиджитал), содержательный (гибридные форматы: офлайн + онлайн, фиджитал-единоборства, wellness-практики), процессуальный (CRM-системы, AI-трекинг, гибкая система оплаты) и результативный (охват, удержание, удовлетворённость) блоки. Обосновано, что ключевым принципом модели является психологическая безопасность: отказ от соревновательной токсичности, инклюзивность, фокус на самочувствии, что соответствует росту интереса к йоге (+45% в 2025 году) и восстановительным практикам. Показано, что цифровая трансформация модели предполагает использование мобильных приложений для записи, оплаты и отслеживания прогресса, AI-конструкторов тренировок, а также интеграцию с фиджитал-платформами для привлечения «цифрового» поколения. Доказано, что сочетание государственной поддержки (гранты, нацпроекты) и самоокупаемости за счёт гибких тарифов (разовые занятия, пакеты 4-8 тренировок) обеспечивает финансовую устойчивость и доступность для разных категорий молодёжи. Сформулированы научно-практические рекомендации по масштабированию модели в вузах и муниципалитетах с учётом современных трендов и технологий.

Ключевые слова: организационно-педагогические аспекты, молодёжь, физическая культура, демократичный wellness, фиджитал-спорт, цифровая трансформация, психологическая безопасность, гибкие форматы, УНИЛ «ОВФК».

Annotation. The article examines the issue of low youth engagement in systematic physical education and sports in the context of the new socio-economic and technological realities of 2025-2026. Based on an analysis of current government priorities (the goal of involving 70% of Russians in sports by 2030) and current trends in the fitness industry, a key contradiction is identified: traditional organizational and pedagogical models do not meet the needs of Generation Z, which is focused on digitalization, flexibility, and psychological safety. It has been established that the dominant trends in 2025-2026 are democratic wellness (abandoning the cult of the ideal body in favor of comfort and inclusiveness), phygital sports (integration of eSports and physical activity), and the use of mobile technologies and artificial intelligence for personalized training. The article presents the results of an analysis of grant projects for 2025-2026, demonstrating that social sports, phygital competitions, and programs for monetizing athletic achievements (the GTO Privilege) are recognized as effective formats. A modernized model of the University Laboratory for Health-Improving Types of Physical Education (UNIL OVFK), integrating digital services and modern training formats, is proposed as a relevant organizational platform. An organizational and pedagogical model has been developed, including target (developing sustainable motivation through soft fitness and phygital), content (hybrid formats: offline + online, phygital martial arts, wellness

practices), process (CRM systems, AI tracking, flexible payment system), and performance (reach, retention, satisfaction) blocks. It is substantiated that the key principle of the model is psychological safety: a rejection of competitive toxicity, inclusivity, and a focus on well-being, which corresponds to the growing interest in yoga (+45% in 2025) and restorative practices. It is shown that the digital transformation of the model involves the use of mobile apps for recording, payment, and progress tracking, AI-based workout designers, as well as integration with phygital platforms to attract the «digital» generation. It is proven that the combination of government support (grants, national projects) and self-sufficiency through flexible pricing (one-time classes, packages of 4-8 classes) ensures financial stability and accessibility for different categories of young people. Scientific and practical recommendations for scaling the model in universities and municipalities, taking into account modern trends and technologies, are formulated.

Key words: organizational and pedagogical aspects, youth, physical education, democratic wellness, phygital sport, digital transformation, psychological safety, flexible formats, UNIL «OVFK».

Введение. Актуальность исследования определяется устойчивым разрывом между государственной политикой в области физической культуры и спорта, нацеленной на вовлечение 70% россиян в регулярные занятия к 2030 году, и реальной вовлечённостью молодёжи, которая по данным Минспорта РФ не превышает 40% при растущей цифровой гиподинамии и ухудшении психоэмоционального состояния.

В 2025-2026 годах этот разрыв усугубляется тем, что традиционные организационно-педагогические модели, сформированные ещё в индустриальную эпоху, перестали соответствовать ценностным ориентациям поколения Z, для которого приоритетами являются не столько нормативы и медали, сколько внутренний комфорт, психологическая безопасность и цифровая удобство [2; 6].

Одновременно в индустрии физической культуры происходят тектонические сдвиги: отказ от культа идеального тела в пользу демократичного wellness, легализация и стремительное развитие фиджитал-спорта, который объединяет киберспорт с реальной физической активностью, а также тотальная цифровизация всех процессов – от записи до персонализированного построения тренировок с помощью искусственного интеллекта [8; 10].

Степень разработанности проблемы в научной литературе остаётся недостаточной: если вопросы физического воспитания в вузе и отдельные фитнес-технологии изучены достаточно подробно (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева), то интеграция новых трендов 2025-2026 годов в целостные организационно-педагогические модели практически не представлена [1; 11;13].

Цель данного исследования – теоретически обосновать и разработать актуализированную организационно-педагогическую модель привлечения молодёжи к занятиям физической культурой, учитывающую современные тренды и апробированную на базе университетской лаборатории оздоровительной направленности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать государственные приоритеты и тренды 2025-2026 годов в сфере физической культуры и молодёжной политики; выявить актуальные потребности и мотивы молодёжи с учётом цифровой трансформации; разработать обновлённую модель на базе УНИЛ «ОВФК» и определить критерии её эффективности.

Методологическую базу составили системный, деятельностный и компетентностный подходы, дополненные принципами цифровой педагогики и клиентоцентричности; использованы методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, контент-анализа грантовых проектов, педагогического моделирования и экспертных оценок.

Изложения основного материала статьи. Государственная политика Российской Федерации в области физической культуры и спорта в 2025-2026 годах развивается в направлении, заданном Президентом РФ: достижение к 2030 году показателя вовлечённости населения в регулярные занятия спортом на уровне 70%. На рабочем совещании комиссии Госсовета по соответствующему направлению, состоявшемся в январе 2026 года, было подтверждено, что в текущем году планируется провести более 12 тысяч мероприятий в рамках единого календарного плана, причём особый акцент сделан на вовлечении ветеранов СВО, развитии адаптивного и детско-юношеского спорта [3; 5].

Одновременно с этим расширяется грантовая поддержка инновационных проектов: конкурс «Спорт для всех» Благотворительного фонда В. Потанина в сезоне 2025/2026 привлёк 924 заявки из 34 регионов, победителями стали 52 проекта, среди которых – проект «Зэгэтэ Аба» из Бурятии, предполагающий создание лаборатории социального спорта с мобильным приложением и сообществом из 500 участников. Кроме того, на форуме «Единой России» в марте 2026 года была предложена система «Привилегия ГТО», позволяющая конвертировать значки ГТО в реальные бонусы – билеты на матчи, участие в массовых мероприятиях, а также введён статус «Спортивная семья России» с возможными льготами, что превращает спорт в модный тренд через монетизацию достижений [4; 7].

Особого внимания заслуживает легализация фиджитал-спорта: официальные правила фиджитал-каратэ утверждены 25 февраля 2025 года, в Калининграде открыт Центр фиджитал-спорта на базе Дворца спорта «Янтарный», а на заседании Комиссии Парламентского Собрания Союзного государства в марте 2026 года председатель комиссии Артём Туров подчеркнул, что фиджитал-спорт отвечает интересам молодёжи, поскольку сочетает цифровую и прикладную составляющие и помогает переводить молодых людей из виртуальной среды в офлайн-активности [9; 12].

Параллельно с изменениями в государственной политике трансформируются и потребности самой молодёжи. Аналитические отчёты 2025-2026 годов свидетельствуют, что клиенты фитнес-индустрии, особенно поколение Z и миллениалы, устали от культа идеального тела и непосильных стандартов – продукт-менеджер impulseCRM Маргарита Дорохова отмечает сдвиг от гонки за внешним совершенством к культуре осознанного самочувствия. Многие потенциальные занимающиеся боятся прийти в зал из-за страха осуждения и несоответствия стереотипам, поэтому психологическая безопасность становится базовым требованием: молодёжь выбирает форматы, где нет «правильной» или «неправильной» формы тела, где инструктор уделяет внимание качеству движения и индивидуальным ощущениям, а не скорости или весам. Именно этим объясняется рост популярности мягких практик – йоги (нидра, инь, хатха), стретчинга, пилатеса, цигун, дыхательных гимнастик, интерес к которым в 2025 году увеличился на 45%.

Кроме того, поколение Z тратит в три раза больше на цифровые подписки, чем поколение X, и ожидает возможности управлять всем со смартфона: 17% новых клиентов фитнес-клубов используют необанки для оплаты, а мобильное приложение становится «входной дверью» в спорт. Фиджитал-форматы привлекают молодёжь тем, что позволяют знакомыми цифровыми интерфейсами (Mortal Kombat, Tekken 8) «окунуться из виртуальной среды в офлайн и поучаствовать в этом вживую». Наконец, акцент смещается от силовых показателей к качеству движения и профилактике старения – число участников альтернативных гонок (Hyrox, LT Games) превысило 550 тысяч в 2025 году с прогнозом роста до 1,3-1,5 миллиона в сезоне 2025-2026.

В ответ на эти изменения предлагается модернизация ранее разработанной и апробированной организационно-педагогической модели учебно-научно-исследовательской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» (УНИЛ «ОВФК») Алтайского государственного педагогического университета.

Цель модели трансформируется от традиционного «укрепления здоровья и повышения физической подготовленности» к формированию устойчивой мотивации к физической активности через создание психологически безопасной, инклюзивной и технологичной среды. Это означает, что ключевым принципом становится отказ от токсичной соревновательности, использование поддерживающей коммуникации (аффирмативные формулировки вместо императивных команд) и адаптация упражнений под возможности каждого человека, включая тех, кто имеет незначительные отклонения в здоровье или боится осуждения.

Содержательно обновлённая модель включает три группы направлений. Первая – wellness-программы «мягкого» фитнеса: йога-нидра, инь-йога, хатха-йога, цигун, дыхательные и медитативные практики, звукотерапия, где акцент делается на восстановлении и снятии тревожности. Вторая – фиджитал-направления: фиджитал-каратэ (по новым правилам 2025 года, с цифровым этапом на игровых платформах и физическим этапом в реальном зале), фиджитал-футбол, соревнования с использованием дронов; такие форматы организуются как турниры, где молодёжь может участвовать в знакомой цифровой среде, а затем переходить к реальной физической активности. Третья – функциональный тренинг в новой парадигме: замена высокоинтенсивных форматов (HIIT, кроссфит) на тренировки функциональной подвижности и мобильности, интервальные занятия для плавного прироста энергии, а также гибридные офлайн-онлайн форматы, когда часть занятий проходит в лаборатории, а часть – через мобильное приложение с видеоуроками и AI-подбором упражнений.

Процессуально модель реализуется через внедрение цифровой платформы лаборатории – мобильного приложения с функционалом онлайн-записи, оплаты (включая необанки), отслеживания посещаемости, обратной связи, а также AI-конструктора тренировок, который на основе введённых данных о самочувствии и предпочтениях предлагает индивидуальный план.

Приложение также интегрируется с фиджитал-платформами для проведения онлайн-этапов соревнований. Гибкая система оплаты отказывается от жёстких долгосрочных абонементов в пользу пакетов на 4-8 занятий, разовых визитов и тарифов на отдельные «ментальные» сессии, что снижает барьер входа для молодёжи с невысоким доходом.

Подготовка кадров ведётся по новым профилям: студенты-инструкторы обучаются на программах «wellness-коуч», «фиджитал-тренер», «специалист по психологической безопасности в спорте», что позволяет им не только вести группы, но и формировать поддерживающую среду. Финансовая устойчивость модели достигается сочетанием самоокупаемости (доходы от абонементов и разовых занятий) и привлечения грантовых средств – например, конкурс «Спорт для всех» фонда Потанина или Президентские гранты, где проекты фиджитал-спорта в Калининграде получили софинансирование в размере почти 1 миллиона рублей при общем бюджете более 3,4 миллиона.

Кроме того, лаборатория участвует в государственных программах мотивации: выдача бонусов за значки ГТО в рамках системы «Привилегия ГТО», присвоение статуса «Спортивная семья России» для семейных групп, а также муниципальные программы (в Якутске на 2026 год предусмотрено 882,9 млн рублей на программу «Молодёжь. Спорт. Семья. – Здоровый город»).

Эффективность обновлённой модели оценивается по трём группам критериев. Количественные критерии включают охват занимающихся (целевой ориентир – увеличение на 30% к 2027 году по сравнению с базовым периодом 2018-2022 годов), долю удержания клиентов (не менее 60% после трёх месяцев регулярных занятий) и количество проведённых фиджитал-соревнований (не менее четырёх в год). Качественные критерии – уровень удовлетворённости, измеряемый по опроснику, включающему шкалу психологической безопасности, динамика физической подготовленности (с акцентом на показатели функциональной подвижности, а не на абсолютные силовые результаты) и снижение уровня тревожности по опроснику GAD-7. Цифровые критерии – ежедневная активность пользователей мобильного приложения (DAU), конверсия из онлайн-контента в офлайн-занятия и индекс лояльности NPS. Предварительная экспертиза модели, проведённая методом экспертных оценок с привлечением специалистов в области физической культуры, цифровых технологий и молодёжной политики, показала её высокую релевантность современным запросам и готовность к пилотной апробации в 2026-2027 учебном году.

Выводы. Проведённое теоретическое исследование позволяет сделать несколько ключевых выводов. Во-первых, 2025-2026 годы характеризуются кардинальной сменой парадигмы в сфере физической культуры и спорта: от соревновательности и культа внешних достижений – к демократичному wellness, психологической безопасности и цифровой интеграции, причём государственная политика активно поддерживает этот переход через гранты, программу «Привилегия ГТО» и легализацию фиджитал-спорта.

Во-вторых, традиционные организационно-педагогические модели, построенные на жёсткой структуре секций, долгосрочных абонементах и акценте на нормативы, перестали работать для поколения Z, которое требует гибкости, эмоционального комфорта и возможности управлять своей активностью со смартфона.

В-третьих, разработанная на базе УНИЛ «ОВФК» модернизированная модель, объединяющая wellness-программы, фиджитал-направления и цифровую платформу с AI-персонализацией, позволяет преодолеть разрыв между государственными целями и реальной вовлечённостью молодёжи за счёт создания психологически безопасной среды и снижения барьеров входа.

В-четвёртых, сочетание самоокупаемости (гибкие тарифы, разовые занятия) с грантовой поддержкой и участием в муниципальных программах делает модель финансово реалистичной для масштабирования в других вузах и муниципальных образованиях.

В-пятых, для внедрения модели необходима системная кадровая переподготовка тренеров-преподавателей по новым профилям (wellness-коуч, фиджитал-тренер), разработка мобильного приложения с CRM-функционалом и регулярный мониторинг не только физической, но и психологической динамики занимающихся.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией модели в 2026-2027 годах, включая измерение реального прироста вовлечённости, удержания клиентов и снижения тревожности, а также с разработкой методики оценки экономической эффективности гибридных офлайн-онлайн форматов в сравнении с классическими секциями.

Литература:

1. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60

2. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144

3. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135

4. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Международной научно-методической конференции. – 2010. – С. 349-354

5. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова; под ред. П.А. Шептенко // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием. – 2017. – С. 67-70

6. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72

7. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова; науч. ред. Н.А. Матвеева; отв. ред. Т.П. Сухотерина // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2020. – С. 448-452

8. Колмогорова, Л.С. Концептуальные основы деятельности медико-социально-психологической службы округа в системе непрерывного образования / Л.С. Колмогорова // Педагогический университетский вестник Алтая. – 2002. – № 2. – С. 268-271

9. Мерц, И.В. Психическая саморегуляция тревожности подростков / И.В. Мерц; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – 2017. – С. 112-115

10. Сухотерина, Т.П. Научный потенциал ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» / Т.П. Сухотерина // Grand Altai Research & Education. – 2014. – № 1. – С. 218-223

11. Тимошенко, А.Ю. Использование технологий дистанционного обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 203-205

12. Тимошенко, А.Ю. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода к многоуровневой системе высшего профессионального образования / А.Ю. Тимошенко; под ред. Г.Ф. Свиридовой // Организация самостоятельной работы обучающихся в условиях реализации новых стандартов начального, среднего и высшего образования: материалы II Всероссийской научной конференции. – Барнаул, 2013. – С. 73-77

13. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 52-56

Педагогика

УДК 316.73

кандидат филологических наук, доцент Хайруллина Наиля Рамилевна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Солодкова Ирина Михайловна
Казанский федеральный университет (г. Казань);
кандидат экономических наук, доцент Гузельбаева Гульшат Талгатовна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

ПЕРСПЕКТИВЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

Аннотация. В статье анализируется трансформация творческой самореализации личности под влиянием цифровых технологий, при которой доступность инструментов сочетается с новыми проблемами: психологическими, этическими и экзистенциальными. Демократизация творческих этих инструментов привела к появлению специалиста способного самостоятельно создавать сложные мультимедийные проекты. Однако, она породила риски выгорания и размывания профессиональных стандартов. Авторы подчеркивают, что искусственный интеллект выступает не конкурентом человека, а соавтором, берущим на себя рутинные задачи. Проблема аутентичности в цифровую эпоху обостряется из-за тотальной воспроизводимости контента и поощрения шаблонов алгоритмами. Аутентичность, по мнению авторов, проявляется не в абсолютной новизне, а в уникальной оптике, личной интонации и глубине проработки темы. Ключевым выводом статьи является зрелая творческая самореализация в цифровом мире, которая требует гибридного подхода. Она должна сочетаться с работой искусственного интеллекта, осознанного использования платформ и культивирования непубличного творчества как источника внутренней опоры. Научно-практическая значимость статьи заключается в систематизации вызовов цифровой эпохи для творческой личности и предложении конкретных адаптивных стратегий.

Ключевые слова: творческая самореализация, цифровая среда, нейросети, искусственный интеллект, авторское право, гибридные профессии, цифровая идентичность, креативная экономика.

Annotation. The article analyzes the transformation of a person's creative self-realization under the influence of digital technologies, where the availability of tools is combined with new challenges: psychological, ethical, and existential. The democratization of these creative tools has led to the emergence of a specialist capable of independently creating complex multimedia projects. However, it has also created risks of burnout and the erosion of professional standards. The authors emphasize that artificial intelligence is not a competitor to humans, but rather a co-author who takes on routine tasks. The problem of authenticity in the digital age is exacerbated by the total reproducibility of content and the algorithmic encouragement of templates. According to the authors, authenticity is not about absolute novelty, but about unique perspectives, personal tone, and depth of exploration. The key conclusion of the article is that mature creative self-realization in the digital world requires a hybrid approach. It should be combined with the use of artificial intelligence, conscious use of platforms, and the cultivation of non-public creativity as a source of inner strength. The scientific and practical significance of the article lies in the systematization of the challenges of the digital era for creative individuals and the proposal of specific adaptive strategies.

Key words: creative self-realization, digital environment, neural networks, artificial intelligence, copyright, hybrid professions, digital identity, and creative economy.

Введение. Цифровая революция рубежа тысячелетий разрушила эту многовековую архитектуру. Сегодня любой человек с сенсорным экраном в кармане обладает вычислительными мощностями, которые превосходят возможности студий 1980-х годов. Бесплатные приложения позволяют монтировать фильмы, записывать многодорожечную музыку,

рисовать цифровые полотна и публиковать тексты мгновенно на глобальную аудиторию. На первый взгляд, наступил золотой век творчества: барьеры пали, институции потеряли монополию, а каждый индивид приглашен стать автором собственной вселенной.

Однако, парадокс цифрового мира заключается в обратной стороне этой доступности. Никогда еще творческая личность не сталкивалась с таким океаном конкуренции, никогда еще голос отдельного автора не растворялся так легко в бесконечном шуме постов, видео и генераций нейросетей.

Противоречия между доступностью и шумом, между инструментами и смыслами, между свободой самовыражения и диктатурой алгоритмов – требуют не просто оптимистического или пессимистического взгляда, но системного анализа. Что на самом деле значит творческая самореализация в условиях, когда любой результат может быть сгенерирован, скопирован, изменен за 15 секунд. Какие психологические, этические и профессиональные стратегии позволяют личности не потерять себя в цифровом лабиринте.

Проблемой изучения трансформации творческой самореализации личности изучали такие авторы как Т.Н. Овчарова [4], В.А. Щелгинская [7], Ф.У. Базаева [1], Г.Ж. Кудасова [3], Л.Н. Мешкова [5] и другие.

Изложение основного материала статьи. Прямое следствие демократизации – появление междисциплинарного автора. В цифровой среде стираются границы между медиа. Один человек часто выступает как автор, режиссер, оператор, монтажер, звукорежиссер и пиар-менеджер одновременно.

Перспективные плюсы этого явления заключаются в скорости воплощения замысла. Не нужно ждать, пока освободится студия или найдется соавтор. Идея может быть реализована за часы. Целостности художественного высказывания. Когда все уровни произведения контролируются одним человеком (или малой командой), результат часто оказывается более органичным. Появляются форматы, невозможные в индустриальную эпоху, такие как видео поэзия, интерактивные тексты, музыкальные альбомы-видеоигры, AR-инсталляции в социальных сетях. Обратная сторона – это риски выгорания. Человек тратит больше времени на освоение десятка программ, чем на само творчество.

Демократизация не приводит к исчезновению профессионалов. Она меняет структуру творческих индустрий. Возникает трехуровневая модель, когда творчество создается для удовольствия, без коммерциализации. Именно они заполняют ниши и создают культурное разнообразие. Авторы, которые овладели смежными навыками на достаточном уровне. Командные профессионалы, крупные проекты по-прежнему требуют разделения труда, но инструменты удешевляют производство, позволяя небольшим студиям конкурировать с крупными. Главный вызов – это не исчезновение специализации, а ее смещение вверх по иерархии. Ценность приобретает способность синтезировать разные коды в единое авторское высказывание [3].

До недавнего времени считалось, что творчество – это человеческая исключительность. Но 2022-2024 годах мир наблюдал шок, когда нейросеть за несколько секунд способна создать изображение, за минуту генерирует текст эссе и другое. Реакция сообщества была предсказуемой и выражалась в панике, отрицании, гневе, требовании запретить искусственный интеллект.

Однако после первого шока, начинает вырисовываться более сложная и интересная картина. Искусственный интеллект – это не замена человека и не простой инструмент. Он является соавтором нового типа, который требует пересмотра самого понятия творчества.

Ключевое различие личности и искусственного интеллекта заключается в том, что он оперирует вероятностями, предсказывает, какое слово или пиксель с наибольшей вероятностью должен следовать за предыдущим, основываясь на миллиардах примеров из обучающей выборки. Человек оперирует смыслами, он выбирает выражение потому что оно резонирует с его внутренним состоянием, бросает вызов, выражает боль или радость. Поэтому правильное понятие не замена, а усиление. Нейросети берут на себя рутинную, трудоемкую, повторяющуюся часть творческого труда, освобождая человека для рефлексии и эмоциональной заряженности [6].

Искусственный интеллект не отменяет творческую самореализацию. Он обостряет ее теперь недостаточно просто хорошо рисовать. На первый план выходит уникальность человеческого опыта, вкуса, интуиции, смелости нарушать вероятностные ожидания нейросети.

В творчестве искусственный интеллект – это инструмент наших собственных замыслов, ускоренное до немыслимой скорости. Он показывает, насколько человек оригинален. Те, кто научится сотрудничать с искусственным интеллектом, не теряя своей человечности, получат колоссальное преимущество, а те, кто будет с ним бороться или полностью полагаться на него, рискуют остаться позади.

Самый коварный эффект платформ – это постепенная подмена внутренних критериев успеха внешними критериями. Психологи называют это экстернальной мотивацией. В начале пути автор хочет выразить себя, поделиться важным. Но после сотни публикаций его мозг начинает, перестраивается. Это порождает серию патологических последствий. Например, погоня за частотой публикаций истощает ресурс. Автор перестает испытывать радость от процесса, потому что его внимание переключено на результат. Постоянное наблюдение за успехами других, вызывает чувство неполноценности. Достигнув желаемого числа подписчиков, автор часто не испытывает удовлетворения, так как цель была ложной [4].

Исследования показывают, чем больше времени творческий человек проводит в социальных сетях, тем ниже его удовлетворенность жизнью и тем выше риск депрессии. Платформы, созданные для связи, часто усиливают одиночество и чувство творческой несостоятельности.

Прогнозировать развитие платформ сложно, но можно выделить несколько трендов таких как рост нишевых и децентрализованных платформ, интеграция искусственного интеллекта в платформы, этичность в виде требования прозрачности алгоритмов.

Цифровой мир создал три фактора, которые превратили аутентичность из желательной характеристики в зону хронического кризиса, таких как доступность инструментов копирования, когда любой контент можно скачать, обрезать, наложить фильтр, изменить цвет, пере озвучить за секунды, скорость распространения трендов, Алгоритмическое поощрение повторяемости [2].

Внедрение генеративных нейросетей. Однако для самореализации личности искусственного интеллекта становится не конкурентом, а инструментом расширения воображения. Нейросеть берет на себя рутинную техническую работу (генерацию фонов, подбор цветовой гаммы, черновик текста), освобождая человека для смыслообразования.

Социальные сети дают мгновенный доступ к аудитории, но навязывают свои правила игры, требование регулярности и клипового мышления. Алгоритмы платформ не заинтересованы в сложном, долгом созерцании – им нужен быстрый дофамин.

Это создает опасную иллюзию: самореализация подменяется статистикой вовлеченности. Автор начинает чувствовать себя творцом, только когда его пост набирает тысячи просмотров. Перспектива решения: формирование «ломаной» карьеры – сочетание работы на алгоритмы и параллельное развитие собственных, независимых каналов.

В цифровом мире, где любой текст, мелодия или картинка могут быть мгновенно скопированы и изменены,

размывается понятие оригинала. Творческая самореализация сталкивается с риском стилевой мимикрии: легко начать подражать популярной личности, например, художнику, выдавая это за свое «я». Глубокая перспектива лежит не в уникальности формы, а в уникальности опыта и оптики. Цифровая среда ценит не столько «как сделано», сколько «чьими глазами увидено».

Цифровой мир позволяет безопасно примерять разные творческие маски. Один человек может вести анонимный блог с мрачной поэзией и одновременно публичный канал с юмористическими скетчами. Это снимает внутренние запреты и способствует интеграции теневых сторон личности в творчество. Однако опасность – в диссоциации и усталости от ведения множества аватаров. Зрелая самореализация предполагает умение собирать эти осколки в целостную картину, даже если она не сводится к одному профилю.

В цифровом мире аутентичность – это не раз и навсегда добытое свойство. Это каждодневный выбор в пользу себя. Цифровая среда мощно провоцирует на отказ от аутентичности, она слишком удобна, слишком быстра, слишком поощряет повторение. Поэтому быть подлинным сегодня – это творческий и этический прорыв. Но именно он оказывается самым востребованным. Аутентичность – это не роскошь, а конкурентное преимущество.

Выводы. Подводя итог проведенному анализу, можно выделить три фундаментальные причины, которые определяют перспективы творческой самореализации сегодня. В эпоху нейросетей настоящим капиталом становится способность задавать глубокие вопросы, формулировать нестандартные задачи, чувствовать контекст и нести личный, неповторимый опыт. Искусственный интеллект – это мощный инструмент, помогающий человеку, где он сам отвечает за ценностное измерение.

Зрелая творческая самореализация в цифровом мире требует стратегической асинхронности. Это умение периодически отключаться от геймифицированной среды и возвращаться к творчеству. Именно такой автономный, не ориентированный на немедленную реакцию труд в итоге порождает самый ценный контент, способный прорвать информационный шум.

Успешная личность будущего не та, которая сводит себя к одному профилю, а та, которая умеет собирать разрозненные высказывания в связную картину, даже если эта картина не умещается в рамки одного блога. Интеграция становится новым искусством. Цифровой мир не отменяет и не упрощает творческую самореализацию – он меняет ее правила игры. Технологии сняли ограничения доступа, но поставили новые барьеры психологические, этические и экзистенциальные.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Научно-теоретические аспекты творческой самореализации личности / Ф.У. Базаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10(100). – DOI: 10.23670/IRJ.2020.100.10.036

2. Зырянова, Д.Е. Цифровые технологии в аспекте творческой самореализации молодёжи / Д.Е. Зырянова; ред. кол. С.Н. Федорова [и др.] // Актуальные вопросы саморазвития личности: психолого-педагогический аспект: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Йошкар-Ола, 19 мая 2022 года). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 226-228

3. Кудасова, Г.Ж. Роль информационных технологий в творческом развитии личности / Г.Ж. Кудасова, Ш.А. Мухангалиева // Молодой ученый. – 2015. – № 9(89). – С. 1103-1105. – URL: https://moluch.ru/archive/89/17837 (дата обращения: 16.04.2026)

4. Овчарова, Т.Н. Творчество в информационном обществе / Т.Н. Овчарова, А.О. Овчаров // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 3. – С. 68-78. – DOI: 10.37482/2227-6564-V021

5. Мешкова, Л.Н. Цифровая культура и цифровое поколение: основные направления взаимодействия / Л.Н. Мешкова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2020. – Т. 9. – № 3А. – С. 178-188. – DOI: 10.34670/AR.2020.96.97.021

6. Расходова, И.А. Формирование критического мышления с помощью «Я-концепции» как условие творческого саморазвития личности / И.А. Расходова // III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 27-28 марта 2018 года). – Казань: Центр инновационных технологий, 2018. – С. 206-210

7. Шелгинская, В.А. Развитие творческого потенциала личности в условиях цифровизации и цифровой социальной среды / В.А. Шелгинская // Society and Security Insights. – 2023. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-v-usloviyah-tsifrovizatsii-i-tsifrovoy-sotsialnoy-sredy (дата обращения: 17.04.2026)

Педагогика

УДК 159.922.8

доцент Ханевская Галина Валентиновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Миронова Светлана Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
студент Лихачева Виктория Павловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье изучается вопрос о том, как меняются самооценка и мотивация достижения у обучающихся подросткового возраста в процессе учебы. Эта проблема сегодня достаточно актуальна, так как именно в средней школе мы часто наблюдаем резкое снижение интереса к учебе и падение уверенности детей в собственных силах. В статье анализируются факторы, которые могут влиять на самооценку подростка в школе. Особое внимание уделяется роли учителя и родителя в поддержании адекватной самооценки у ребенка. Рассматривается, как формируется определенный тип мотивации. Затрагивается и такой аспект, как постоянное сравнение себя с одноклассниками. Предлагаются некоторые пути педагогической работы, которая направлена на то, чтобы повысить самооценку учащихся и их мотивацию к учебной деятельности. Проблема, которая встает при этом перед учителем – это разработка для системы развития мотивации учения, развития познавательного интереса как глубинного мотива учения.

Ключевые слова: самооценка, мотивация достижения, подростковый возраст, учебная деятельность, успеваемость, уровень притязаний, образ Я, педагогическая поддержка, ситуация успеха, страх неудачи.

Annotation. The article examines how adolescent students' self-esteem and achievement motivation change during their studies. This problem is quite relevant today, since it is in secondary school that we often see a sharp decrease in interest in learning and a drop in children's self-confidence. The article analyzes the factors that can influence a teenager's self-esteem at school. Special attention is paid to the role of the teacher and parent in maintaining adequate self-esteem in the child. It examines how a certain type of motivation is formed. There is also such an aspect as the constant comparison of oneself with classmates. Some ways of pedagogical work are proposed, which is aimed at increasing students' self-esteem and motivation for learning activities.

Key words: self-esteem, achievement motivation, adolescence, educational activity, academic performance, level of aspirations, self-image, pedagogical support, success situation, fear of failure.

Введение. Учителя часто сталкиваются с ситуацией, которая на первый взгляд кажется парадоксальной. В начальной школе ребенок с горящими глазами тянул руку для ответа, старался, переживал из-за плохих оценок и был включен в учебу. А где-то к седьмому-восьмому классу этот же ученик сидит на последней парте, всем видом демонстрируя свое равнодушие, и на вопрос «почему ты ничего не делаешь?» отвечает что-то вроде «да мне все равно» или говорит о том, что у него все равно не получится. Вот об этой перемене и пойдет речь в данной статье.

Проблема взаимосвязи самооценки детей и их учебной мотивации в подростковом возрасте не нова. Однако с каждым годом эта проблема становится все актуальнее. Это связано и с усложнением школьной программы, и с тем давлением, которое испытывают дети из-за неизбежных экзаменов. Нельзя не отметить влияние социальных сетей, где подросток постоянно сравнивает свою реальность с чьими-то приукрашенными достижениями. Если ребенок перестает верить в то, что он способен освоить какой-либо материал, его мотивация стремится к нулю. Без положительного опыта преодоления трудностей, без реальных, ощутимых достижений невозможно сформировать здоровую самооценку, поэтому ребенку нужно пытаться отвечать и ошибаться. Но он этого не делает, и тогда получается замкнутый круг.

В психолого-педагогической литературе накоплен достаточно большой материал по каждой из этих проблем. Существуют работы, посвящённые мотивации достижения у школьников, начиная с классических экспериментов Х. Хекхаузена [7] и его последователей, исследования возрастных особенностей самооценки в трудах Л.И. Божович [2], Л.С. Выготского [3] и многих других. Однако в реальности, в условиях повседневной работы школы, эти знания все еще применяются недостаточно. Иногда педагог, даже сам того не желая, своими оценочными суждениями лишь усугубляет ситуацию. Учитывая все вышесказанное, цель данной статьи заключается в том, чтобы разобраться, как именно связаны между собой самооценка и мотивация к учебе у школьников подросткового возраста. Понять, что именно влияет на их динамику и, самое главное, что может сделать педагог, чтобы эта динамика была положительной.

Изложение основного материала статьи. Когда речь идет о подростке, мы говорим о человеке, который переживает, наверное, самый драматичный период в своей жизни. Л.С. Выготский [3] очень точно подмечал, что в этом возрасте рушится и перестраивается вся система интересов и мировоззрение ребенка. И, по мнению многих психологов, важнейшим моментом этой перестройки становится формирование нового уровня самосознания. Подросток будто бы впервые по-настоящему открывает самого себя. Он начинает погружаться в свой внутренний мир, постоянно задаваясь различными вопросами: «какой я?», «что я могу?», «что обо мне думают окружающие?».

Вся эта озабоченность собственной личностью делает подростка невероятно чувствительным к любым внешним оценкам, как от сверстников, так и от взрослых. И если ребенок младшего школьного возраста во многом ориентируется на мнение учителя, видя в нем авторитет, то для подростка на первый план выходит мнение сверстников [1]. Стать признанным в своей группе и занимать в ней определённое положение становится приоритетной задачей. И учебная деятельность здесь играет как позитивную, так и негативную роль. С одной стороны, академическая успеваемость может быть источником авторитета. С другой же стороны, в некоторых подростковых группах, особенно там, где преобладают дети с низкой учебной мотивацией, хорошая или отличная учеба может стать поводом для насмешек и отличник будет скорее изгоем, «ботаником», чем лидером.

Самооценка, если говорить по-простому, это оценка личностью самой себя, своих качеств и возможностей. Но если копнуть глубже, то мы увидим, что она не так однозначна. И.С. Кон [4] выделяет в ней как минимум две составляющие: когнитивную сторону, то есть знание человека о себе, и эмоционально-ценностное содержание, то есть его собственное отношение к этому знанию [4]. Ребенок может прекрасно понимать, что он не слишком быстро решает математические задачи и он делает это куда дольше, чем другие ученики, но относиться к этому он может по-разному. Он может спокойно воспринимать это как данность, с которой надо работать, или же сильно стыдиться этого. Именно эмоциональный компонент, переживание по поводу своих качеств является ключевым для понимания подростка.

Нельзя забывать об адекватности самооценки. Завышенная самооценка заставляет человека ставить перед собой нереалистичные цели и неизбежно терпеть поражение в попытках их достичь. Заниженная же тормозит любую активность, потому что человек заранее убежден в том, что он провалится. Поэтому человек с заниженной самооценкой предпочитает вообще не браться за дело, чтобы не испытывать боль или стыд от очередного поражения [2].

Тема мотивации достижения в психологии была глубоко освещена немецким психологом Х. Хекхаузеном [7]. Суть в том, что людям свойственно стремиться делать свое дело как можно лучше и превосходить самого себя в процессе. Но в то же время у человека есть мотив избегания неудачи. И когда человеком движет этот мотив, его главной целью становится не успех, а предотвращение возможной ошибки, которая может привести к публичному позору. Человек не стремится к тому, чтобы результат устраивал его самого, его мотивацией становится «главное, чтобы не было плохо» [7]. В школе, где существует система постоянного оценивания, где результаты публичны и доступны всем, именно этот мотив выходит на первый план.

Так как же эти два феномена связаны между собой в реальной школьной жизни подростка? Изменение в одной сфере немедленно отзывается в другой. Представим довольно типичный сценарий. Ребенок переходит в пятый класс. Начинаются предметные уроки, вместе с ними появляется много разных учителей со своими требованиями. Объем материала и его сложность резко возрастают. Ребенок, который привык быть хорошистом или даже отличником в начальной школе, вдруг получает одну за другой плохие оценки. Его репутация, заработанная в начальных классах, не работает в средних.Привычное представление о себе как об успешном ученике внезапно разрушается. Родители, как правило, вместо того чтобы поддержать ребенка, начинают его стыдить.

Если такая ситуация продолжается долгое время, у ребенка включается защитный механизм. Психологи называют такое поведение «аффектом неадекватности» [5]. Это состояние, когда человек начинает отрицать очевидное, чтобы сохранить самоуважение и не потерять лицо в глазах других людей. Именно тогда педагоги слышат от подростка все эти знакомые фразы: «а мне это в жизни и не пригодится», «учитель все время ко мне придирается», «да я и не учил, конечно, получил два». Это не всегда глупость или лень. Иногда это является бессознательной попытка психики защитить свое еще хрупкое «Я» от разрушения. Подросток снимает с себя ответственность, когда обвиняет скучный предмет или несправедливого учителя, следовательно, сохраняет веру в свои способности в условиях. Или, в более тяжелой ситуации, у

ребенка может возникнуть глобальное снижение самооценки: «да, я тупой, я ни на что не способен, вот и не трогайте меня».

Именно в этот момент кардинально меняется и мотивация к учебе. Мотив достижения успеха и стремление узнать новое, решение трудной задачи ради удовольствия от самостоятельного решения, сменяется мотивом избегания неудачи. Либо ребенок вовсе лишает учебную деятельность всякого личностного смысла. Он начинает учиться вовсе не для того, чтобы что-то знать и уметь, а для того, чтобы избежать наказания дома или публичного наказания в школе. А такая мотивация, которая продиктована кем-то другим, не может быть долговечной и эффективной [6].

Огромную роль во всей этой динамике играет фигура учителя. Ребенку очень важна его обратная связь. Одно дело, когда педагог, при всем классе может зачитать неудачное сочинение ученика, либо сказать: «Ты сделал пять ошибок, это очень плохой результат». И совсем другое: «Я знаю, что это сложная тема, но ты уже сделал правильно половину задания, это намного лучше, чем в прошлый раз. Давай разберемся, что именно является трудным для тебя». В первом случае педагог публично оценивает личность ученика и фиксирует его на неудаче. Во втором же случае он дает оценку конкретной работе, не делает ученика объектом насмешек и сразу же дает варианты решения проблемы, выражая веру в способности ученика.

Поговорим подробнее о публичных сравнениях в школах. Традиционная классно-урочная система в России устроена так, что дети постоянно сравнивают себя друг с другом, а учителя могут этому способствовать. Например, контрольные работы с баллами, озвученными перед всем классом, наличие рейтингов в электронных дневниках («Дневник МЭШ», «Дневник.ру»), соревнования между рядами или группами и все остальное, что создает среду для развития не здоровой конкуренции, а зависти и чувства неполноценности у тех, кто постоянно оказывается в конце списка. Подросток в силу возраста и перестройки, о которой мы говорили, уже склонен к постоянному социальному сравнению. Когда же школа искусственно подпитывает это сравнение, превращая его в ежедневное испытание, это наносит удар в первую очередь по детям с нестабильной самооценкой. В таких случаях нередка ситуация, когда ребенок просто выходит из этого соревнования, объявив, что само соревнование – это ерунда и того не стоит. Так рождается школьная культура у подростков, где их ценностью перестает быть успех. Показателем успешности в подростковом коллективе становится демонстративное пренебрежение к учебе.

Все начинается не со школы, а с семьи. Часто можно наблюдать картину, когда родители, даже если искренне желают ребенку добра, сами формируют у него мотивацию избегания и заниженную самооценку. Как это происходит? Например, когда любовь и принятие родителями ставятся в зависимость от школьных отметок. «Принес пятерку? Молодец, наш золотой ребенок. Принес тройку? Ты лентяй и позор семьи, мне за тебя на родительских собраниях придется краснеть». Такая любовь, которая продиктована условиями, приводит к тому, что подросток начинает воспринимать любую свою неудачу в учебе как угрозу быть отвергнутым самыми близкими людьми. Понятно, что в таком случае не может быть и речи о спокойном отношении к ошибкам как к части учебного процесса. Каждая контрольная превращается в проверку на право быть любимым. Психологи утверждают, что адекватная самооценка у ребенка формируется только тогда, когда он чувствует, что его ценят самого по себе, независимо от тех результатов, которые он приносит [3, С. 85]. Лишь на этой прочной уверенности в том, что ребенка будут любить, даже если у него что-то не получится, можно строить и учебные успехи.

Также важен и взгляд с другой стороны. Что происходит с подростками, у которых вдруг начинает что-то получаться? Например, у ребенка в шестом классе был период, когда он совсем запустил учебу и заработал репутацию троечника, сам в нее поверив. И вдруг в восьмом классе появился новый предмет, который ему интересен, или новый учитель, который смог его увлечь. Первый успех, даже маленький, вызывает у ученика множество противоречивых чувств. С одной стороны, это радость и удивление от того, что «я, оказывается, могу, если захочу». А с другой стороны накрывает тревога о том, что это может быть случайность и дальше опять ничего не выйдет. И здесь многое зависит от педагога. Важно заметить этот успех ученика, проговорить его, можно публично, положить начало новой самооценке ученика [5]. Если упустить момент, то следующая неудача будет воспринята обучающимся как подтверждение старого тезиса «я всё равно ни на что не гожусь». В таком случае позитивная динамика может быстро угаснуть.

Что же можно сделать на практике, чтобы ученики имели адекватную самооценку? Можно использовать создание ситуаций гарантированного успеха. То есть давать подростку задания, которые смогли бы объективно соответствовать его реальному уровню знаний, а не ожиданиям. Конечно, это не значит, что планка должна быть низкой. Она может быть немного выше его текущих возможностей, но достижимой при приложении усилий. Зона ближайшего развития, о которой писал Л.С. Выготский [3], хорошо показывает себя на практике. Когда ученик видит, что он приложил усилия и у него получилось решить задачу, в его голове закрепляется важнейшая связка «усилие ведет к результату». Это и есть фундамент мотивации достижения [3].

Учителю стоит приучить себя заменять обобщенные негативные суждения конкретными и конструктивными замечаниями. Ни в коем случае нельзя переходить на личность ученика. Не нужно говорить «ты невнимательный, опять наделал дурацких ошибок», лучше сказать «в первых трех примерах ты применил теорему абсолютно верно, а в четвёртом ошибся на том же месте, давай вместе посмотрим, в чем тут загвоздка». Акцент на позитиве снимает защитную реакцию и страх, открывая дорогу к сотрудничеству ученика и учителя.

Педагогу не следует в обязательном порядке публично озвучивать оценки за каждую работу и, тем более, читать плохие сочинения. Гораздо лучше обсуждать с классом не баллы, а типичные ошибки и удачные решения, при этом обезличено. Кроме того, иногда можно давать индивидуальные задания. Когда один ученик решает свою, посильную для него задачу, а другой более сложную, но они не конкурируют друг с другом и не получают за это оценки в журнал. В таком случае каждый движется в своем темпе. Конечно, все это требует множества усилий со стороны учителя. В этом случае важно обеспечить педагогический состав достаточной компетенцией, мотивацией и временем для того, чтобы вырастить поколение детей, не боящихся ошибаться, знающих свои возможности и адекватно их оценивающих.

Конечно, следует провести работу с ценностно-смысловой сферой самого подростка. Мотивация, которая держится только на внешнем подкреплении, рано или поздно угаснет. Взрослым нужно помогать ребенку в поиске личного смысла в учебе. Ученик должен научиться связывать школьные предметы с его собственными интересами и планами на будущее. Физика станет интереснее, если обучающийся хочет понимать, как устроен мир, или потому, что мечтает стать инженером. В подростковом возрасте вопрос «а зачем мне это?» выходит на первый план, и если школа не дает на это убедительного ответа, то отметки в школьном журнале проигрывают компьютерным играм или социальным сетям. Местам, где ребенок может быть ценным без особых усилий [6].

Выводы. Подростковый возраст – это особый период, когда психика ребенка проходит через серьезные испытания. Адекватная самооценка, основанная на реальных, пусть небольших, но достижениях, развивает желание учиться дальше и ставить перед собой более сложные задачи. И, наоборот, переживание учебного неуспеха способно разрушить веру ребёнка в себя, что может привести к формированию к отказу от учебной деятельности.

Ключевую роль в этой ситуации играет не столько методика преподавания как таковая, сколько характер

межличностных отношений, в которые включен подросток. На это влияет и педагогический такт учителя, его умение давать поддерживающую, конструктивную обратную связь, а не навешивать унизительные ярлыки публично. Когда в школе и дома создается атмосфера безопасности, а ошибка воспринимается не как преступление, а как закономерная часть учебного процесса, тогда у подростка нет нужды тратить душевные силы на защиту своего «Я», и он может направить всю свою энергию на развитие и познание.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Амрита-Русь, 2017. – 352 с.

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва, 1968. – 317 с.

3. Выготский, Л.С. Педология подростка: психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2021. – 221 с. – ISBN 978-5-4461-1469-6

4. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 255 с.

5. Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 240 с.

6. Психология подростка: полное руководство / под ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. – 432 с.

7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. – 860 с.

Педагогика

УДК 37.012

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Чепикова Лидия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает поиск эффективных педагогических технологий, обеспечивающих формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Одним из таких инструментов выступает технология модульного обучения, позволяющая системно интегрировать теоретические знания и практические навыки в контексте реальных педагогических задач. В статье рассматривается модульная система обучения как эффективный инструмент формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Цель применения модульной технологии в педагогическом образовании – сформировать комплексную готовность выпускника к профессиональной деятельности. Модульная система предполагает структурирование учебного материала на логически завершённые блоки-модули. Каждый из модулей включает чётко сформулированные цели и планируемые результаты в соответствии с ФГОС ВО, банк учебной информации, методическое руководство для обучающихся, практические задания, моделирующие профессиональные задачи педагога, средства контроля и самооценки. Ключевые преимущества модульного подхода для педагогического образования: целеполагание, автономность, самостоятельность, гибкость, диагностичность, рефлексивность, контекстность. Реализация модульной системы требует решения ряда задач –подготовка преподавателей к новой роли, разработка качественных модулей, обеспечения технической и методической поддержки самостоятельной работы студентов. При грамотном внедрении подход повышает качество подготовки педагогов, формируя не только предметные компетенции, но и метапрофессиональные навыки – рефлексию, гибкость, способность к непрерывному саморазвитию. Технология модульного обучения будущих педагогов способствует повышению уровня профессиональных компетенций, росту мотивации к профессиональной деятельности, сокращению периода адаптации выпускников в школе, формированию культуры непрерывного профессионального самообразования.

Ключевые слова: модуль, модульная система обучения, педагогическое образование, технология модульного обучения, индивидуализация обучения, профессиональные компетенции.

Annotation. In the context of modernization of Russian education, the search for effective pedagogical technologies that ensure the formation of future teachers' readiness for professional activity is of particular relevance. One such tool is the modular learning technology, which allows for the systematic integration of theoretical knowledge and practical skills in the context of real pedagogical tasks. The article examines the modular learning system as an effective tool for shaping future teachers' readiness for professional activity. The goal of using the modular technology in pedagogical education is to create a comprehensive readiness of graduates for professional activity. The modular system involves the structuring of educational material into logically complete blocks-modules. Each module includes clearly formulated goals and planned results in accordance with the Federal State Educational Standard for Higher Education, a bank of educational information, a methodological guide for students, practical tasks that simulate the professional tasks of a teacher, and tools for control and self-assessment. The key advantages of the modular approach for pedagogical education include goal-setting, autonomy, independence, flexibility, diagnosticity, reflexivity, and contextuality. The implementation of the modular system requires solving a number of tasks, including preparing teachers for their new role, developing high-quality modules, and providing technical and methodological support for students' independent work. When implemented correctly, this approach improves the quality of teacher training, developing not only subject-specific competencies, but also meta-professional skills such as reflection, flexibility, and the ability to continuously improve oneself. The modular learning technology for future teachers enhances their professional competencies, increases their motivation for professional activities, shortens the adaptation period for graduates in schools, and fosters a culture of continuous professional self-education.

Key words: module, modular learning system, teacher education, modular learning technology, individualized learning, professional competencies.

Введение. В настоящее время ученые и педагоги подчеркивают, что модульный подход к обучению кардинально меняет образовательный процесс. Благодаря этой методике обучающийся получает возможность выстраивать собственный

путь освоения знаний – полностью или частично следуя персональной учебной программе, которая учитывает его уникальные потребности и способности.

Модульная система позволяет гибко настраивать множество аспектов образовательного процесса: от подбора содержания курсов до определения оптимального темпа изучения материала. Она дает возможность адаптировать методы обучения и способы усвоения знаний под индивидуальные особенности студента, а также подобрать наиболее эффективные механизмы контроля и самоконтроля.

Главная задача модульного обучения – воспитать у обучающихся независимость в учебном процессе и научить их эффективно работать с учебным материалом, выбирая те способы его освоения, которые наилучшим образом соответствуют их личному стилю обучения.

Модульное обучение – это педагогическая технология, при которой учебный материал структурируется в автономные блоки (модули), каждый из которых имеет чёткую цель, содержание, методы освоения и критерии оценки.

Модуль – целостная единица информации и деятельности, включающая дидактические цели, учебный материал, методические рекомендации и средства контроля и самоконтроля.

Модульная педагогическая технология предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучающийся должен учиться самостоятельно, а преподаватель – осуществлять мотивационное управление его учением и контроль. Актуальность данного подхода определяется включением студентов в активную учебно-познавательную деятельность, при этом обучение носит субъективный осознанный характер [5].

Изложение основного материала статьи. Ключевые принципы, важные для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности предполагают такие аспекты, как:

1. Целеполагание, где каждый модуль имеет диагностируемые цели, соотносимые с профессиональными компетенциями.
2. Автономность, поскольку модули относительно независимы и могут изучаться в разном порядке.
3. Гибкость дает возможность адаптировать содержание под индивидуальные потребности студентов.
4. Самостоятельность делает акцент на индивидуальной работе обучающихся.
5. Диагностичность предполагает чёткие критерии оценки результатов освоения каждого модуля.
6. Рефлексивность заключается во включении заданий на анализ собственной деятельности.
7. Контекстность позволяет моделировать реальные педагогические ситуации [2].

Модульная система обучения предоставляет широкий спектр возможностей для эффективного образовательного процесса обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Профессиональная подготовка заключается в формировании комплексной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности через систематизированное освоение компетенций. Компетентностный рост способствует развитию профессиональных и исследовательских навыков, повышает уровень квалификации в различных направлениях деятельности. Оптимизация обучения – обеспечение прозрачности образовательного процесса для студентов, сокращение сроков подготовки при сохранении качества, формирование навыков самооценки и отслеживания собственного прогресса в приобретении знаний, умений и практических навыков. Гарантированный результат – достижение запланированных образовательных целей и показателей успеваемости. Персонализация способствует реализации дифференцированного подхода к обучению с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента. Развитие самостоятельности происходит в постепенном наращивании уровня автономности в обучении, стимулировании творческой активности и познавательной инициативы обучающихся.

Такой подход к организации образовательного процесса позволяет создать гибкую и эффективную систему обучения, отвечающую современным требованиям к качеству подготовки специалистов [6].

Технология модульного обучения влияет на все компоненты профессиональной готовности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и личностный.

Мотивационный компонент дает чёткое понимание целей каждого модуля, повышает мотивацию, дает возможность выбора модулей (заданий) разного уровня сложности, связывает содержания модулей с реальными педагогическими задачами.

Структурированное усвоение теоретических знаний в когнитивном компоненте происходит посредством интеграции знаний из разных дисциплин в рамках профессиональных задач, позволяет актуализировать знания через решение педагогических кейсов.

Деятельностный компонент реализуется с помощью отработки практических умений в смоделированных ситуациях, поэтапного усложнения заданий: от репродуктивных к творческим, способствует формированию навыков проектирования педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент направлен на выполнение заданий на самоанализ педагогической деятельности, ведение рефлексивных дневников, оценку эффективности выбранных педагогических стратегий.

Личностный компонент способствует развитию профессиональной идентичности, формированию ответственности за результаты обучения, становлению индивидуального стиля педагогической деятельности.

Стандартный модуль формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности включает четыре блока:

– целевой, в структуре которого выделяют: формулировку компетенций, формируемых модулем; конкретные дидактические цели (что студент должен знать и уметь после модуля); индикаторы достижения целей;

– информационный, включающий в себя теоретический материал (лекции, статьи, нормативные документы); кейсы из педагогической практики; примеры успешных педагогических решений;

– методический, содержащий рекомендации по освоению материала; алгоритмы решения педагогических задач; шаблоны для проектирования уроков и внеурочных мероприятий; ссылки на дополнительные ресурсы;

– контрольный, обеспечивающий модуль измерительными материалами, такими как, тесты для проверки теоретических знаний; практические задания (разработка конспекта урока, сценария мероприятия); кейс-задания (анализ педагогических ситуаций); рефлексивные вопросы; критерии оценки работ [1].

Примеры модульного обучения как механизма формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности:

1. Модуль «Проектирование современного урока».

Цель – сформировать умение проектировать урок в соответствии с ФГОС.

Содержание модуля: структура урока, методы активизации учащихся, технологии оценивания.

Реализация модуля: разработка технологической карты урока, моделирование фрагментов урока.

Контроль: экспертиза разработанного урока, самоанализ.

2. Модуль «Работа с детьми с ОВЗ».

Цель – освоить основы инклюзивного образования.

Содержание: нормативно-правовая база, методики адаптации материала, создание безбарьерной среды.

Реализация модуля: адаптация учебных заданий, разработка индивидуальных маршрутов.

Контроль: защита проекта индивидуального образовательного маршрута.

3. Модуль «Цифровые инструменты в педагогике».

Цель – научиться использовать цифровые ресурсы в обучении.

Содержание: обзор образовательных платформ, создание интерактивных заданий, организация онлайн-взаимодействия.

Реализация модуля: создание цифрового образовательного ресурса.

Контроль: презентация разработанного ресурса, оценка его педагогической целесообразности.

Преимущества модульного подхода для подготовки будущих педагогов заключаются в следующем:

1. Профессиональная направленность. Каждый модуль содержит реальные педагогические задачи.

2. Индивидуализация. Обучающиеся могут выбирать модули и задания в соответствии с интересами и уровнем подготовки.

3. Развитие самостоятельности. Акцент на самообразование готовит к непрерывному профессиональному росту.

4. Гибкость. Программы легко актуализировать – достаточно обновить отдельные модули.

5. Диагностика. Чёткие критерии оценки позволяют отслеживать формирование компетенций.

6. Интеграция теории и практики. Каждый модуль включает задания, требующие применения знаний в смоделированных условиях.

7. Формирование метакомпетенций. Развиваются навыки целеполагания, планирования, рефлексии – ключевые для педагога [3].

Для успешного формирования готовности педагогов через модульное обучение необходимо разработать модульные программы, ориентированные на профессиональные стандарты. Обеспечить учебно-методическое сопровождение каждого модуля. Обучить преподавателей работе в модульной системе. Внедрить систему мониторинга и коррекции результатов обучения. Создать электронную среду для поддержки модульного обучения. Наладить связь с образовательными организациями для апробации модулей в реальных условиях.

Выводы. Технология модульного обучения – эффективный механизм формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, поскольку обеспечивает поэтапное развитие профессиональных компетенций; создаёт условия для практической отработки педагогических умений; способствует осознанному усвоению теоретических знаний через их применение; развивает самостоятельность и рефлексию – качества, необходимые для непрерывного профессионального роста; позволяет индивидуализировать обучение с учётом интересов и уровня подготовки студентов.

Введение модулей в учебный процесс подготовки будущих педагогов следует осуществлять постепенно, сочетая традиционную систему обучения с модульной. На старших курсах лекционная система вполне может быть модульной, куда хорошо вписывается вся система методов, приемов и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов: работа индивидуальная, в паре, в группах. Следовательно, модули можно включить в любую дидактическую систему и, тем самым, усилить ее качество и эффективность [4].

Однако для успешного перехода к модульному обучению необходимо обеспечить ряд условий: преподаватель должен быть заинтересован и мотивирован к внедрению новых методов, студенты – готовы к самостоятельной учебной деятельности, а вуз – иметь достаточные материальные ресурсы для разработки и распространения учебных модулей.

Литература:

1. Дробот, А.А. Основные подходы к проектированию модульных образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / А.А. Дробот // Молодой ученый. – 2011. – № 10(33). – Т. 2. – С. 157-158

2. Корнеев, Д.Н. Модульно-компетентностный подход как бренд современного профессионального образования / Д.Н. Корнеев // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 1. – С. 37-43

3. Лебедева, М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в обучении / М.Б. Лебедева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2004. – № 9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-modulnoy-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-ispolzovaniyu-informatsionnyh-tehnologiy-v-obuchenii (дата обращения: 03.05.2026)

4. Харченко, Н.К. Технологическая модель профессиональной подготовки логопеда в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук / Н.К. Харченко. – Ставрополь, 2003. – С. 134-148

5. Хачикян, Е.И. Роль модульного обучения в процессе формирования информационной культуры бакалавра / Е.И. Хачикян, М.А. Заборина, И.А. Рябова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 306-309

6. Чухачева, Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Чухачева. – Брянск, 2012. – 223 с.

Педагогика

УДК 371.3

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИНТЕГРАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается важность интеграции функциональной грамотности в процесс преподавания биологических дисциплин в вузах. Анализируется понятие функциональной грамотности, которое включает навыки анализа, интерпретации и практического применения знаний. Обсуждаются преимущества такого подхода, включая развитие критического мышления, коммуникативных навыков и способности к практическому применению теоретических знаний. Особое внимание уделяется методам интеграции функциональной грамотности, таким как проектный метод, использование современных технологий и организация научных исследований. Применение этих методов позволяет студентам не только углубить свои знания в области биологии, но и подготовиться к реальным вызовам профессиональной деятельности. Функциональная грамотность включает в себя и умение применять теоретические знания на практике. Это не только углубляет их знания, но и помогает развивать навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Интеграция функциональной грамотности способствует формированию квалифицированных специалистов, готовых к междисциплинарной работе и решению актуальных проблем. Такой подход к обучению создает основу для успешной карьеры и внесения значительного вклада в научное сообщество. Статья адресована преподавателям, методистам и всем

заинтересованным в совершенствовании образовательных процессов в области биологии.

Ключевые слова: функциональная грамотность, интеграция в методику преподавания биологии.

Annotation. The article discusses the importance of integrating functional literacy into biology teaching methods in universities. The concept of functional literacy is analyzed, which includes the skills of analysis, interpretation and practical application of knowledge. The advantages of this approach are discussed, including the development of critical thinking, communication skills, and the ability to apply theoretical knowledge in practice. Special attention is paid to the methods of integrating functional literacy, such as the project method, the use of modern technologies and the organization of scientific research. The use of these methods allows students not only to deepen their knowledge in the field of biology, but also to prepare for the real challenges of professional activity. The integration of functional literacy contributes to the formation of qualified specialists who are ready for interdisciplinary work and solving urgent problems. In conclusion, it is emphasized that this approach to learning creates the basis for a successful career and making a significant contribution to the scientific community. The article is addressed to teachers, methodologists, and anyone interested in improving educational processes in the field of biology.

Key words: functional literacy, integration into biology teaching methodology.

Введение. Современное образование становится всё более многообразным и комплексным. Одним из ключевых аспектов современных образовательных стандартов является развитие функциональной грамотности, которая охватывает умения применять знания в различных жизненных ситуациях. В контексте обучения биологии в вузе интеграция функциональной грамотности становится актуальной и необходимой задачей для формирования квалифицированных и конкурентоспособных специалистов. В рамках биологического образования в вузе это означает формирование у студентов умений анализировать научные данные, оценивать экологические риски, интерпретировать результаты исследований, аргументировать позиции на основе фактов и принимать обоснованные решения в сфере здоровья, экологии. Одним из эффективных инструментов для системного развития функциональной грамотности является использование банков заданий, структурированных по уровням сложности и типам компетенций, соответствующим стандартам.

Цель статьи – проанализировать, обосновать и представить методическую модель интеграции функциональной грамотности в процесс обучения биологии в вузе, основанную на использовании банка практико-ориентированных заданий, проблемного обучения и цифровых ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Внедрение развития функциональной грамотности в методику преподавания биологии, несет в себе достаточно важный фактор в практической форме данной деятельности. Функциональная грамотность способствует применению языковых навыков в реальных условиях и умению эффективно решать поставленные задачи. С учетом обучения биологии, этот фактор позволяет ученикам развивать в себе не только знания в области биологии, но и умение использовать коммуникацию с другими учениками и преподавателем для дальнейшего обсуждения и построения анализа [2]. В контексте биологии, это может означать умение работать с научными текстами, использовать предметную терминологию и разрабатывать гипотезы, применять знания о живых организмах для решения разноплановых биологических и экологических задач.

Интеграция функциональной грамотности в обучение биологии помогает студентам развивать навыки критического мышления. Например, при изучении экосистем или генетических исследований студенты учатся оценивать различные исследования, анализировать результаты и формулировать собственные выводы. Это не только укрепляет их научные знания, но и учит их самостоятельно подходить к исследовательским задачам.

Современные биологические исследования часто требуют междисциплинарного подхода. Интеграция функциональной грамотности подразумевает развитие коммуникативных навыков, работа в группах, что особенно важно в научных проектах. Студенты должны уметь обсуждать результаты, дискутировать и приходить к общему мнению, что является важной частью научного процесса [4].

Функциональная грамотность включает в себя и умение применять теоретические знания на практике. В курсе биологии студенты могут участвовать в лабораторных работах, полевых исследованиях, а также в проектах, связанных с решением актуальных биологических и экологических проблем. Это не только углубляет их знания, но и помогает развивать навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Проектное обучение позволяет студентам решать реальные проблемы, используя приобретенные знания. В рамках проекта студенты могут проводить исследования, собирать данные и представлять результаты своей работы. Это позволяет развивать функциональную грамотность через практическое применение теории.

Стоит отметить, что главной особенностью внедрения развития в функциональную грамотность для эффективного изучения и преподавания такого предмета, как биология, являются банки заданий.

Банк заданий представляет собой тот элемент процесса развития функциональной грамотности в образовательной деятельности, заключающийся в полном переходе на цифровой формат при осуществлении учебного процесса, упрощении процесса получения информации учениками, полном доступе к электронным базам информации по учебным предметам, в том числе и по биологии, возможности владения полученной информацией, включая ее поиск, анализ и систематизацию по заданным параметрам, а также мгновенной передачи больших объемов информации на любые расстояния.

Банк заданий представляет собой систему задач и тестирований, которые предназначаются в первую очередь для повышения качества знаний как для обучающегося, так и для преподавателя. Данная система позволяет облегчить процесс создания тестов, экзаменов, домашних заданий и других форм контроля знаний. Банк заданий позволяет также охватить обширную часть уровней сложности и форматов задач для четкого и эффективного выполнения. Таким образом, можно выделить основные характеристики банка заданий, а именно: 1) различность – банком заданий предлагается широкий спектр задач, при этом включены множественность, соотнесение, развернутость вопросов и ответов; 2) структурность – задания в системе могут быть организованы различными способами по желанию преподавателя, что позволит как ученикам, так и преподавателям организовывать и выполнять задачи в зависимости от учебного материала и уровня подготовки студентов; 3) цифровизация – данная характеристика является одной из главных, поскольку именно цифровизация позволяет работать двум предыдущим характеристикам, что является прогрессом для развития образования в Российской Федерации и облегчения доступа; 4) аналитика – некоторые банки заданий предлагают функцию отслеживания успеха студентов в изучении предмета, что позволяет преподавателю не только указать на его ошибки, но и подсказать какие-либо пути решения для повышения качества знаний путем внедрения искусственного интеллекта (создание бота-помощника).

Раскрывая характеристику, можно сделать вывод о том, что банк заданий действительно является полезным инструментом в первую очередь для преподавателей, при этом, они имеют возможность как можно качественно использовать все возможные образовательные ресурсы в учебном процессе.

Отправной точкой для развития банка заданий могут стать общественные отношения, позволяющие инициирование учебного процесса. Использование современного и эффективного программного обеспечения в процессе развития банков заданий позволит проводить максимальную фиксацию точных результатов студентов. В Российской Федерации должно

быть разработано новейшее программное обеспечение производства определенных действий по развитию функциональной грамотности среди студентов. К основным принципам построения банка заданий, как важнейшего элемента развития функциональной грамотности относятся принцип единства решений учебно-процессуальных аспектов в цифровых форматах проведения уроков, принцип обеспечения государственного контроля за выполнением преподавателями требований положений Министерства образования Московской области, принцип максимальной возможности добавления в цифровой формат сведений об учебном процессе, принцип закрепления цифровых коммуникаций между преподавателем и учеником, принцип обеспечения сохранности в процессе развития банка заданий информации от неправомерного доступа.

Достижения в данном направлении развиваются от искусственного интеллекта до создания огромной базы данных как одного компонентов упрощения проведения учебного процесса. Обработка большого количества данных – основа трансформации всех банков заданий, которая станет реальным примером, как инструмент повышения функциональной грамотности. Реализация потенциально новейших информационных технологий возможно лишь при наличии хорошо подготовленных кадров в педагогической деятельности. Эффективность системы управления банком заданий будет развиваться только за счет обучения цифровым технологиям преподавателей студентов. Данные направления развития банка заданий могут эффективно поддерживать друг друга, а также дополнять различными программными обеспечениями, например, технологиями виртуальной реальности (при осуществлении проектирования по биологии), высокоскоростного интернета (для передачи большого объема цифрового формата учебного процесса), искусственного интеллекта, способного создать огромную и эффективную базу и пр.

Важно отметить, что для успешного развития банка заданий необходимо наличие новых технологий, позволяющих эффективно находить определенные материалы для подготовки к уроку. Банк заданий будет способствовать упрощению проведения учебного процесса. Вместе с этим, стоит произвести порталы на банках заданий, представляющие собой web-сайты с полным доступом. На главной странице такого web-сайта в отдельные блоки могут быть выведены функции, доступные как ученику, так и преподавателю. Ученик имеет возможность выбрать необходимую ему функцию, а если у него возникают затруднения в использовании данного портала, то ему предоставляется возможность обратиться в службу технической поддержки для получения консультации.

В настоящее время, в Российской Федерации существуют несколько банков заданий, созданные в первую очередь при поддержке Министерства образования Московской области и Москвы, которые на данный момент позволяют осуществить развитие функциональной грамотности, опять же посредством выполнения различных тестирований и заданий, а именно: «Федеральный институт педагогических измерений» («ФИПИ»), «ЯКласс», «Учи.ру», «Фоксфорд», UNESCO, PISA, ФГОС ВО и многие другие [2]. Существует специальная литература с банками заданий по разделам функциональной грамотности [1]. Можно создать централизованные банки заданий на уровне кафедр или вуза с открытым доступом (например, через портал «БиоЗнания. РФ».

Традиционная модель преподавания биологии в вузе (лекция → семинар → экзамен) часто не обеспечивает глубокого формирования функциональной грамотности. Для её развития требуется переход к компетентностному подходу, в основе которого – банки заданий. Можно привести пример такого банка заданий, составленного для студентов биолого-химического факультета ГГТУ по дисциплине «Общая экология»:

Таблица 1

Банк заданий по экологии

Уровень	Тип задания	Цель	Пример
Базовый	Чтение и интерпретация научного текста	Развитие понимания научной литературы	Прочитайте отрывок из статьи о влиянии пестицидов на опылителей. Выделите основные аргументы и укажите, какие данные представлены как корреляция, а какие – как причинно-следственная связь.
Средний	Анализ данных и визуализация	Развитие навыков работы с цифровыми данными	Даны таблицы с данными о численности популяций дождевых червей в разных типах почв. Постройте график, определите тренд и предложите экологические рекомендации для фермера.
Продвинутый	Решение кейсов и моделирование	Формирование навыков принятия решений	Вам предложили разработать программу по восстановлению биоразнообразия в зоне отчуждения ЧАЭС. Используя данные из открытых баз (GBIF, IUCN), составьте план действий с обоснованием выбора видов-помощников (биоиндикаторов, растений-рекультиваторов).
Профессиональный	Публичная защита позиции	Развитие коммуникативной грамотности	Представьте позицию учёного на публичных слушаниях по введению ГМО-культур в сельское хозяйство региона. Используйте только проверенные источники и избегайте эмоциональных формулировок.

Все задания в банке сопровождаются критериями оценки, соответствующими уровням функциональной грамотности.

В качестве преимуществ использования банков заданий следует отметить:

– стандартизацию и воспроизводимость заданий, что позволяет использовать задания в разных группах, дисциплинах (экология, генетика, физиология растений, физиология животных);

– дифференциация обучения, позволяющая преподавателю выбирать задания по уровню подготовки студентов;

– формирование метапредметных навыков, позволяющих студентам не только формировать компетенции из раздела «знать», но и «уметь» и «владеть».

Таким образом, стоит сказать, что банк заданий действительно представляет элемент развития функциональной грамотности, заключающийся в полном переходе на новый уровень, упрощении всей деятельности преподавателей и студентов. Безусловно, для развития банка заданий потребуется постоянное повышение квалификации в информационной сфере. Решение данной задачи не может быть слишком быстрым, для этого потребуется обсуждение теоретиками и практиками как положительных, так и негативных моментов банка заданий, сформулировать необходимые понятия, внести предложения по изменению учебного процесса.

Банк заданий можно рассматривать как фундамент развития функциональной грамотности как у преподавателей, так и у студентов, а благодаря разнообразию заданий, обучающийся имеет возможности получить большое количество знаний по

материалу, по которому он не успевает, или имеет желание повысить уровень знаний. В контексте биологии, функциональная грамотность проявляется в умении учащихся анализировать научные тексты и графическую информацию (диаграммы, таблицы); применять биологические знания для объяснения природных явлений и решения экологических проблем; критически оценивать научные данные и делать обоснованные выводы.

Интеграция функциональной грамотности в методику преподавания предметов биологического цикла требует использования эффективных методик.

Эффективные методы обучения представляют собой комплекс определенных стратегий и приемов, которые позволяет преподавателю поставить студентов в активное положение изучения учебного материала путем проведения какой-либо активной деятельности. Данные методы действительно носят эффективный характер, поскольку обеспечивают интерактивное общение студентов между собой, а также взаимодействие студентов с преподавателями. Стоит сказать, что данные методы также позволяют стимуляции аналитического мышления у студентов в дальнейшем и развивают практические навыки [3].

Что же касается использования эффективных методов обучения на занятиях предметов биологического цикла, то они представляют собой те приемы, где преподаватель наглядно показывает всю сущность данной науки, путем проведения каких-либо деловых игр, тестирований, лабораторных и практических работ.

Достаточно удачным, среди эффективных методов, применяемых при интеграции функциональной грамотности в методику преподавания предметов биологического цикла является метод проектирования, с помощью которого студенты разрабатывают проекты по темам, связанных с биологией и экологией. В качестве примера можно привести проект «Из отходов в доходы», успешно реализуемый на биолого-химическом факультете преподавателями совместно со студентами.

Эффективными общепризнаны игровые методы. На занятиях по методике преподавания биологии или педагогической практике студентам провести урок с игровыми элементами, например, игра «Эволюционная гонка», в которой происходит соревнование между учащимися в создании наиболее выживаемых видов с разными адаптациями, а также проведение внеурочной деятельности, где ученики совместно с преподавателем, выдвигаются на определенную местность, и тем самым, изучают экосистему и проводят различные исследования.

Достаточно широко в настоящее время на всех уровнях обучения применяется метод цифровизации. Преподаватели применяют такие ресурсы и приемы, как как интерактивная доска; веб-сайты, посвященные изучению биологии; онлайн-лаборатория; использование технологий искусственного интеллекта, способствующего созданию точного 3D-изображения различных биологических объектов (например, моделей ДНК и РНК).

Одним из наиболее эффективных подходов в контексте формирования функциональной грамотности студентов-биологов в настоящее время справедливо считают метод проблемного обучения. Данный метод стимулирует не просто усвоение знаний, а их активное применение в реальных условиях. Например, при изучении темы «Климатические изменения и биоразнообразие» студентам предлагается проанализировать данные о сокращении ареалов видов в регионе, оценить противоречивые мнения местных сообществ и научных экспертов, а затем разработать обоснованную рекомендацию для региональных властей. Такой подход развивает критическое мышление, умение работать с источниками, аргументировать позицию на основе доказательств и принимать решения в условиях неопределённости – ключевые компоненты научной, экологической и медиаграмотности. Проблемные сценарии превращают биологию из набора фактов в средство для осмысления и решения актуальных социальных и экологических вызовов, делая обучение значимым и ориентированным на реальный мир.

Подытоживая вышеизложенное, следует отметить, что развитие функциональной грамотности действительно является необходимым компонентом в развитии российского образования. Использование информационных технологий в образовательных учреждениях должно предполагать применения проектирования и обсуждения при проведении различных исследований, что способствует созданию мотивации к изучению, и умению развивать в себе коммуникативные навыки и принимать самостоятельные решения при различных ситуациях, что является успешным результатом развития функциональной грамотности у студентов.

Выводы. Таким образом, функциональная грамотность и процесс его развития является важным компонентом педагогического процесса, поскольку благодаря данному явлению имеется возможность разработать большое количество различных способов проведения учебных занятий, повысить качество знаний студентов, и создания благоприятных условий в образовательном учреждении. Интеграция функциональной грамотности в обучение биологии в вузе – это не дополнение к традиционной методике, а её глубокая трансформация. Банки заданий позволяют студентам не просто изучать биологию, а использовать её как инструмент для понимания и улучшения мира. Таким образом, интеграция функциональной грамотности в биологическое образование не только обогащает учебный процесс, но и подготавливает студентов к успешной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося мира.

Литература:

1. Банк заданий по формированию функциональной грамотности: практикум / сост. Л.Н. Храмова, О.Б. Лобанова, Н.В. Басалаева, [и др.]. – Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2021. – 101 с.

2. Николина, В.В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе / В.В. Николина // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 4-11

3. Суханова, А.А. Эффективность формирования функциональной грамотности на уроках биологии / А.А. Суханова // Вестник науки. – 2023. – № 6(63). – С. 340-346

4. Хотулёва, О.В. Формирование функциональной грамотности в рамках образовательного процесса / О.В. Хотулёва, Ю.А. Ющенко, Г.В. Егорова // Образование от «А» до «Я». – 2026. – № 1. – С. 73-75

УДК 371.3
кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В настоящей статье исследуются теоретико-методологические основы применения инновационных технологий в образовательном процессе. Авторы анализируют сущность инноваций в контексте образования, их ключевые функции и закономерности внедрения. Рассматриваются различные группы инновационных технологий, их дидактический потенциал и возможности для трансформации традиционных подходов к обучению. Особое внимание уделяется формированию условий для эффективного использования новаций, включая подготовку школьников, оценку результатов и создание соответствующей инфраструктуры. Статья направлена на систематизацию знаний и формирование научно-методологической базы для успешной интеграции передовых технологий в современное образование. Авторы приводят примеры успешной интеграции передовых цифровых инструментов, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность, и анализируется их влияние на мотивацию и вовлеченность учащихся. Исследуется взаимосвязь между уровнем технологической оснащенности образовательных учреждений и качеством предоставляемого образования. В статье подчеркивается важность формирования компетенций, необходимых для эффективного использования инновационных методик. Предлагаются подходы по оценке результативности внедрения инноваций, учитывающие не только академические достижения, но и развитие метапредметных навыков. В заключении делается вывод о необходимости системного подхода к трансформации образования для подготовки будущих поколений к вызовам современного общества.
Ключевые слова: инновации, образовательный процесс, систематизация знаний, цифровые инструменты.
Annotation. This article examines the theoretical and methodological foundations of the use of innovative technologies in the educational process. The authors analyze the essence of innovations in the context of education, their key functions and patterns of implementation. Various groups of innovative technologies, their didactic potential and opportunities for transformation of traditional approaches to learning are considered. Special attention is paid to creating conditions for the effective use of innovations, including the training of schoolchildren, assessment of results and the creation of appropriate infrastructure. The article is aimed at systematizing knowledge and forming a scientific and methodological base for the successful integration of advanced technologies into modern education. The authors provide examples of successful integration of advanced digital tools such as artificial intelligence and virtual reality, and analyze their impact on student motivation and engagement. The relationship between the level of technological equipment of educational institutions and the quality of education provided is investigated. The article highlights the importance of developing competencies necessary for the effective use of innovative techniques. Approaches to assessing the effectiveness of innovation are proposed, taking into account not only academic achievements, but also the development of meta-subject skills. In conclusion, it is concluded that there is a need for a systematic approach to the transformation of education in order to prepare future generations for the challenges of modern society.
Key words: innovation, educational process, systematization of knowledge, digital tools.

Введение. Современный мир характеризуется стремительными темпами научно-технического прогресса и непрерывными изменениями во всех сферах общественной жизни, включая образование. Глобальная конкуренция, информатизация и цифровая трансформация ставят перед образовательной системой новые вызовы, требующие адекватных ответов и активного поиска путей ее повышения. В этом контексте применение инновационных технологий становится не просто желательным, а жизненно необходимым условием для обеспечения качества, доступности и релевантности образования, отвечающего потребностям современного общества и рынка труда.

Инновации в образовании – это не просто внедрение новых инструментов или методик, а комплексный процесс, направленный на качественное преобразование содержания, форм, методов и средств обучения. Они призваны актуализировать образовательные программы, сделать учебный процесс более интерактивным, личностно-ориентированным и результативным, а также способствовать развитию ключевых компетенций учащихся, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности в XXI веке.

Целью настоящей статьи является теоретико-методологическое осмысление применения инновационных технологий в образовательном процессе. В статье предпринята попытка проанализировать ключевые аспекты этого явления, выявить закономерности, определяющие успешность инновационных преобразований, и предложить научно обоснованные рекомендации для применения в педагогической практике.

Изложение основного материала статьи. Понимание теоретико-методологических основ применения инновационных технологий позволяет создать прочную базу для разработки стратегий развития образования, ориентированных на достижение высоких образовательных результатов и формирование конкурентоспособного человеческого капитала. В настоящее время перед преподавателями стоит задача внедрения новых методик преподавания, основанных на использовании современных образовательных технологий. Современный педагог должен не только давать знания, но и уметь выбирать оптимальную стратегию обучения, интегрировать в образовательный процесс инновационные технологии с целью создания творческой атмосферы. Пассивные формы обучения уступают место активному обучению, которое предполагает организацию учебного процесса, направленную на активизацию познавательной деятельности школьников посредством широкого применения дидактических и организационно-управленческих инструментов, а также активного использования различных методов и средств активизации.

Профильное обучение представляет собой разновидность дифференцированного подхода к образованию, ориентированную на индивидуальные потребности, способности учащихся средних и старших классов. Оно предполагает создание условий для обучения в соответствии с профессиональными интересами и самоопределением каждого ученика. Это достигается за счет адаптации целей, структуры и организации учебного процесса.

Основная цель профильного обучения заключается в обеспечении равных возможностей для молодежи в получении, как общего среднего образования, так и начальной допрофессиональной подготовки. Оно также способствует непрерывному образованию на протяжении всей жизни и формированию личности, способной к самореализации, профессиональному росту и адаптации к изменениям в современном обществе [1].

Профильное обучение предоставляет учащимся возможность сосредоточиться на изучении предметов, соответствующих их интересам и будущей профессии. В рамках такого обучения школьник может как углубить теоретические знания и получить практические навыки, необходимые для выбранной области деятельности, так и закрепить и расширить имеющиеся знания по профильным дисциплинам. Профильное обучение позволяет учащимся повысить мотивацию к обучению за счет изучения интересных тем, ознакомиться с различными специальностями, связанными с выбранным профилем, оптимизировать учебный процесс, уделяя меньше внимания предметам, не вызывающим интереса.

В Российской Федерации наиболее распространёнными формами получения общего среднего образования являются общеобразовательные школы, лицеи и гимназии. Эти учреждения тесно сотрудничают с высшими учебными заведениями и в настоящее время оказывают значительное влияние на персонализированный подход в обучении. Согласно Федеральному закону "Об образовании в Российской Федерации", основными принципами содержания образования являются ориентация на самоопределение личности и формирование условий для её самореализации.

В настоящее время профильное образование успешно реализуется в трех типах общеобразовательных учреждений, таких как школы с профильными классами, гимназии с профильными классами, лицеи с профильными классами.

В школах с профильными классами в рамках модернизации образовательной системы введены специализированные профили обучения, позволяющие учащимся сосредоточиться на областях, вызывающих наибольший интерес. Чаще всего реализуются гуманитарный профиль, социально-экономический, технологический, естественно-научный и медицинский. В целях более тесной интеграции образования со сферой труда во многих учебных заведениях введены предпрофессиональные классы. Они предоставляют старшеклассникам возможность ознакомиться с различными профессиями и получить начальную специализацию, не выходя за рамки школьной программы. Обучение включает в себя практические занятия в школьных лабораториях, а также сотрудничество с вузами и предприятиями-партнерами. В качестве положительного момента стоит отметить, что школы обладают автономией в разработке учебных планов и определении профилей предпрофессиональных классов, основываясь на квалификации преподавательского состава, ресурсных возможностях и традициях учебного заведения.

Гимназии с профильными классами формируются в 7-9 классах с учетом текущих интересов и способностей обучающихся. В старшей школе (10-11 классы) группы приобретают стабильный состав, что позволяет обеспечить углубленное изучение избранной области знаний. При этом при отборе в группу учитываются не только пожелания учащегося, но и его интеллектуальные возможности. Старшеклассники имеют возможность корректировать свой образовательный путь, меняя профиль деятельности один-два раза в учебном году. Это позволяет школьникам адаптировать свое обучение к изменяющимся интересам и целям. Профильные классы гимназии предлагают обучающимся разнообразный спектр учебных курсов. В их состав входят базовые общеобразовательные дисциплины, профильные предметы, обязательные для выбранного направления, и элективные курсы, дополняющие изучение основных профильных дисциплин или способствующие внутрипрофильной специализации. Профили обучения не являются статичными и могут преобразовываться в соответствии с запросами общества и потребностями учащихся. Например, естественно-экологический профиль может трансформироваться в социально-экологический, а авиационно-инженерный – в военно-патриотический.

Лицеи с профильными классами интегрируют предпрофильную подготовку в образовательный процесс уже с 5-го класса, которая реализуется поэтапно до 9 класса. Основной целью данной подготовки является выявление интересов и оценка возможностей учащихся посредством широкого спектра спецкурсов, охватывающих ключевые области знаний и направленных на подготовку к выбору профиля обучения. В рамках предпрофильной подготовки предусматривается разработка индивидуальных учебных планов, учитывающих специфику профильного изучения наук. Для расширения возможностей учащихся в построении индивидуальных образовательных программ и внутрипрофильной специализации внедряются элективные курсы. Педагоги активно используют современные образовательные технологии, такие как развивающее обучение, проектный метод, информационно-коммуникационные технологии и коллективно-ролевых форм деятельности.

Несмотря на сохранение основных элементов образования, таких как обучение и воспитание, фокус школьного образования претерпел существенные изменения. Современная средняя школа играет ключевую роль в этом процессе, трансформируясь из чисто образовательного учреждения в социальный институт. Современная система образовательных учреждений, в которой специализированные школы, лицеи и гимназии отвечают за реализацию задач профильного обучения, является наиболее оптимальной и эффективной.

Понимание сущности инноваций становится возможным благодаря анализу их функционального назначения, среди ключевых функций которого можно выделить практическую реализацию достижений человеческого интеллекта и научно-технических разработок, способствующую интеллектуализации труда и повышению его наукоемкости. Помимо этого, инновации открывают доступ к новым ресурсам и позволяют оказывать услуги с меньшими затратами сил, материалов и энергии. Концентрация новых технологий в каких-то конкретных областях помогает привести систему производства в соответствие с изменениями в окружающем мире и новыми потребностями общества [3].

Дидактический потенциал инновационных технологий раскрывается в их способности качественно трансформировать традиционные подходы к обучению, выходя за рамки пассивного усвоения информации. Применение таких инструментов, как интерактивные доски, образовательные платформы, симуляторы, виртуальная и дополненная реальность, открывает новые горизонты для активизации познавательной деятельности учащихся, предоставления им возможности для самостоятельного исследования, экспериментирования и проектной работы. Эти технологии способствуют формированию у обучающихся критического мышления, навыков командной работы, умения решать комплексные задачи и адаптироваться к меняющимся условиям. В отличие от простого изложения материала и репродуктивных упражнений, инновационные подходы на основе цифровых инструментов позволяют индивидуализировать образовательный процесс, учитывать разные темпы обучения и стили восприятия, превращая ученика из пассивного слушателя в активного участника процесса обучения, вовлеченного в процесс познания.

В образовательный процесс при изучении дисциплин биологического цикла целесообразно включать инновационные технологии, повышающие наглядность, интерактивность и эффективность обучения, такие как симуляции, геймификации, проектное обучение, 3D печать, виртуальную и дополненную реальность (VR/AR), искусственный интеллект, цифровые лаборатории. Симуляции помогают визуализировать динамические процессы, например, митоз, мейоз, фотосинтез, работу сердечно-сосудистой системы. Технология 3D печати позволяет создавать тактильные модели биологических объектов: органов, клеток, ДНК, вирусов, бактерий, анатомических структур, VR погружает пользователя в искусственную среду, а AR накладывает цифровые объекты на реальный мир через камеру устройства. Эти технологии особенно полезны для изучения микромира и сложных процессов. Оборудование цифровых лабораторий позволяет проводить измерения физических, химических и физиологических параметров окружающей среды и организмов.

Создание комфортной и мотивирующей образовательной среды предполагает интеграцию игровых методов обучения. Педагоги должны использовать доступный для учащихся язык и применять инновационные технологии, основанные на

принципах игры. Такой подход сделает учебный процесс более захватывающим и продуктивным. Использование игровых инновационных технологий в образовании является современной формой преподавания, позволяющей преобразовать рутинные задачи по усвоению фундаментальных понятий в увлекательный и интересный процесс.

Успешная интеграция передовых цифровых инструментов, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность, демонстрирует трансформирующую силу технологий в современном образовании, оказывая значительное влияние на мотивацию и вовлеченность учащихся. Искусственный интеллект, например, открывает возможности для персонализированного обучения, при этом адаптивные системы могут анализировать прогресс каждого ученика, предлагая индивидуальные задания, дополнительные материалы, что стимулирует интерес к предмету и снижает уровень дискомфорта. Виртуальная реальность, в свою очередь, позволяет создавать иммерсивные образовательные среды, перенося учащихся в исторические эпохи, внутрь человеческого организма или на далекие планеты. Такой практический, наглядный и эмоционально насыщенный опыт не только способствует более глубокому пониманию изучаемого материала, но и значительно повышает вовлеченность, делая обучение захватывающим приключением, а не рутинным процессом. Комбинирование этих технологий может сделать обучение биологии более увлекательным, практичным и соответствующим современным требованиям образования. Анализ влияния этих инструментов показывает, что они способны вызвать у обучающихся более высокий уровень любознательности, способствовать развитию пространственного мышления и критического анализа, а также формировать уникальные навыки, которые трудно или невозможно получить традиционными методами.

Инновационные образовательные технологии представляют собой новаторские решения и подходы, которые значительно повышают эффективность и доступность образовательного процесса, делают его более гибким и адаптированным к изменениям в социальной и технологической среде. К числу таких технологий относятся методы, инструменты, программное обеспечение и цифровые платформы, которые способствуют повышению качества знаний, развитию критического мышления, творческого потенциала и навыков учащихся. Успешная инновация существенно меняет положение образовательного учреждения, его организационную структуру и иерархию, а также оказывает влияние на всю отрасль и рынок услуг.

Проводя сравнительный анализ свойств инноваций в целом и инноваций в сфере образования, мы пришли к выводу о том, что наряду с общими характеристиками инновации в образовании обладают также специфическими, присущими исключительно этой области.

Современная образовательная парадигма находится под давлением стремительных научно-технических трансформаций, вынуждая систему образования искать новые пути развития. Ответом на эти вызовы, а также на меняющиеся запросы учащихся и требования рынка труда, становится активное внедрение инновационных образовательных технологий, что приобретает первостепенное значение для всех звеньев системы образования. Эти технологии, сформированные на основе обширных исследований в сферах педагогики, психологии и информатики, привносят новизну, трансформируя традиционные методики преподавания и отвечая на актуальные потребности обучающихся. Результатом их интеграции является заметное улучшение образовательного процесса, выражающееся в повышении академической успеваемости, возрастании интереса учащихся к учебе, развитии ключевых навыков и формировании более адаптивной и инклюзивной образовательной атмосферы. Инновационные образовательные технологии не ограничиваются лишь улучшением качества образования. Они, по своей сути, представляют собой передовые решения и подходы, призванные повысить как эффективность, так и доступность обучения, обеспечить его гибкость и соответствие динамично меняющейся социальной и технологической действительности, включая применение современных инструментов, платформ и программного обеспечения, для обогащения знаний и развития творческих способностей [2].

Выводы. Таким образом, инновационные образовательные технологии не ограничиваются лишь улучшением качества образования. Они представляют собой мощный инструмент для трансформации самой модели обучения, делая её более гибкой и ориентированной на индивидуальные потребности обучающихся. Это способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к эффективной деятельности в условиях динамично меняющегося мира. Успешная реализация инноваций требует системного подхода, включающего подготовку педагогов, развитие инфраструктуры, создание качественных цифровых ресурсов и постоянную оценку их эффективности. Только при условии методологической целесообразности, педагогической осмысленности и ориентации на развитие компетенций обучающихся инновационные технологии становятся не модным трендом, а мощным катализатором повышения качества и доступности образования.

Литература:

1. Алижанова, Х.А. Методологические основы, стратегия, цели и основные задачи профильного обучения / Х.А. Алижанова, Р.Т. Гаджимурадова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – С. 14-16

2. Хотулёва, О.В. Использование интернет-платформ и виртуальных лабораторий в преподавании / О.В. Хотулёва, Ю.А. Ющенко, Г.В. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 316-319

3. Чёрная, Л.В. Инновационные технологии обучения биологии как основа реализации ФГОС / Л.В. Чёрная, Е.А. Березнева, М.Н. Гонохова, Е.А. Лазуткина // Вестник ОГУ. – 2026. – № 1(249). – С. 124-131

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна
Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич
Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ипатова Ирина Серафимовна
Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА

Аннотация. В статье подчеркивается значение критического мышления в преподавании иностранного языка, наряду с его коммуникативной направленностью. Для формирования профессиональные компетенций уже недостаточно традиционного заучивания, а требуются специалисты с аналитическим умом, в том числе и в юридической сфере. Сегодняшние глобальные вызовы также способствуют подготовке критически мыслящих специалистов, умеющих разбираться в сложных проблемах и принимать правильные решения при общении с своими иностранными партнерами. Поскольку иностранный, как и любой язык имеет практическую направленность, в процессе учебы студенты усваивают универсальные учебные действия, необходимые будущему юристу в профессиональной сфере, а также развивают когнитивные процессы мышления. Сегодня на рынке труда наблюдается большой спрос на критически мыслящих и хорошо говорящих по-английски юристах, готовых к разнообразным вызовам в юридической деятельности. Авторы статьи указывают на способы обучения критическому мышлению на занятиях по иностранному языку для достижения практических результатов и служит руководством в методической организации учебной деятельности. В статье предлагается активнее внедрять способы формирования критического мышления для решения разных проблем, поскольку искусственный интеллект не в состоянии уловить все нюансы судебных дел. Для правильного решения задач развития критического мышления необходимо принять установку на критическое мышление и готовность развивать соответствующие качества. Несмотря на то, что прямое обучение критическому мышлению может быть не простым, его развитию может способствовать критическое чтение и аудирование. Включение критического мышления в систему языкового обучения является очевидным, потому что оно способствует лучшему усвоению студентами программы, развитию их как активных участников процесса обучения, а также формированию навыков самостоятельного и компетентного использования иностранного языка. Критическое мышление – это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения.

Ключевые слова: критическое мышление, коммуникативной метод, профессиональные компетенции, когнитивные процессы, способы формирования критического мышления, искусственный интеллект, компетентное использование иностранного языка.

Annotation. The article emphasizes the importance of critical thinking in teaching a foreign language, along with its communicative detention. Nowadays to rely mostly on memory is no longer effective in order to make specialists with an analytical mind. Today's global challenges also contribute to training critically minded professionals who are aware of complex problems and make right decisions when dealing with their foreign partners. Since a foreign language, like any language, has a practical goal, students learn the universal educational actions necessary for a future lawyer in the professional field as well as developing cognitive thinking processes. Today, there is a great demand in the legal labor market for critically thinking and well-speaking English lawyers who are ready for a variety of legal challenges. The authors of the article point out ways to teach critical thinking in foreign language classes to achieve practical results and serve as a guide in the methodological organization of educational activities. The authors suggest to introduce more actively ways to form critical thinking to solve various problems since artificial intelligence is not able to grasp all the nuances of court cases. To properly solve the problems by critical thinking, it is necessary to set critical thinking command and the willingness to develop appropriate qualities. While direct focus on critical thinking might not be straightforward, critical reading and listening can contribute to its development**.** Integration of critical thinking in the system of language learning is obvious because it contributes to the better awareness the curriculum, their development as active participants in the learning process together with the formation of skills for independent and competent use of a foreign language. Critical thinking is the ability to raise new questions, develop diverse arguments and make independent thoughtful decisions.

Key words: critical thinking, communication method, professional competencies, cognitive processes, ways of forming critical thinking, artificial intelligence, competent use of a foreign language.

Введение. Говорение, ораторское искусство, умение критически мыслить – это то, что требуется современному юристу и чему должно уделяться первостепенное внимание в вузе. Это умение формируется так же и на занятиях по иностранному языку. В сущности, критическое мышление может полностью трансформировать обычный урок в осмысленный опыт исследования и открытия.

Изложение основного материала статьи. Критическое мышление не просто модное выражение в образовании; это совершенно необходимое умение разбираться в сложных проблемах, принимать грамотные решения, самостоятельно мыслить. В вузе это особенно важно, поскольку через эти умения студенты решают, как академические, так и будущие профессиональные проблемы.

Традиционно система образования в основном делает акцент на *механическом заучивании,* когда от студентов требуют заучить информацию нежели критически в ней разобраться. Такой подход имеет свои плюсы, но часто не отвечает целям развития умения аналитически мыслить, что очень важно в современном быстро меняющимся мире.

Очень часто на вопрос *«Why?» (Почему?)* студенты не находят ответа, потому что *не привыкли размышлять,* а сегодня и вовсе прибегают к нейросетям, (ИИ) Искусственному Интеллекту.

Критическое мышление – это особый вид познавательной активности, которая тесно связана с применением практического разума и интеллекта [1, С. 97]. Требование к юристу уметь критически мыслить и искать новаторские решения существенно возросло. Эта тенденция особенно заметна в высшем образовании, где вузы сегодня стремятся сформировать у студентов умения преуспеть в жесткой конкурентной среде.

В российских вузах растет осознание того, что критическое мышление не просто упражнение, а практическое средство, необходимое студенту в реальном мире. Например, в сфере юриспруденции умение анализировать данные, оценивать

риски, принимать стратегические решения есть крайне важные умения, зависящие от развитых способностей мыслить критически. Это движение в учебе в сторону индивидуального подхода к студенту помогает создать более динамичную и интерактивную образовательную среду.

Интегрирование критического мышления в высшее образование в России это не только повышение академической успеваемости, а также подготовка студентов к вызовам в мире, где ценятся инновации и перспективная идея.

Поскольку система образования развивается, внимание к критическому мышлению в подготовке специалистов на глобальном рынке будет играть ключевую роль.

Во-первых, студентов юридических специальностей готовят к карьере, требующей не только знаний, но также способность критически мыслить и должным образом общаться. Дисциплина иностранный язык имеет практическую направленность. Поэтому, очевидно, что посредством изучения языка учащиеся осваивают коммуникативные универсальные учебные действия, которые включают в себя сотрудничество с другими участниками учебного процесса, умение работать в команде, умение полно и точно формулировать свои мысли, выражать и аргументировать свою точку зрения, владение монологической и диалогической формами речи, навык публичных выступлений и т.д. – все то, что потребуется будущему юристу в его профессиональной деятельности.

Юристы постоянно сталкиваются со сложными сценариями, когда приходится разрешать сложные процессуальные вопросы. В этих случаях критическое мышление является совершенно необходимым поскольку помогает оценить информацию с разных точек зрения, установить потенциальные проблемы и пути их решения.

Включая критическое мышление в речевую деятельность на занятиях по английскому языку, студенты могут практиковать свои умения, отражающие реальные вызовы в предстоящей профессиональной деятельности. Умения, которые позволяют осмысливать полученную информацию, обобщать и отделять ее от второстепенных фактов, формулировать и оценивать [9, С. 125]. Например, участие студентов в дискуссиях, дебатах или судебных делах на английском языке не только повышает уровень мастерства, но также оттачивает способность мыслить критически в сложной ситуации, что является ключевым умением в динамичной правовой среде.

Во-вторых, критическое мышление и языковая компетенция тесно связаны, особенно в контексте речевой деятельности. Когда студентов побуждают критически мыслить, они выдвигают более сложные идеи, отстаивают свое мнение, участвуют в содержательных беседах.

То, что изучение иностранного языка прямым образом воздействует на мозг, также как математика или игра в шахматы, давно известно. Для усвоения новых правил и языковых структур приходится прилагать усилия, для мозга такие усилия очень полезны, они развивают память, логическое мышление, концентрацию внимания, в общем, хорошо стимулируют мозговую деятельность. Развивать критическое мышление у студентов необходимо постоянно на любом учебном материале, предусмотренном программой и лучше всего, это можно сделать с помощью специальных заданий, которые помогут студентам усвоить алгоритм критического мышления [3, С. 76].

Познавательные универсальные учебные действия направлены на осмысление учебного материала, а также на развитие когнитивных процессов мышления: умение классифицировать, анализировать, обобщать, сравнивать, выявлять закономерности, умение анализировать и интерпретировать информацию. Студенты разбирают текст не только с точки зрения содержания, но и с лексико-грамматической стороны, на двух уровнях сразу, вовлекая мозг учащихся в фазу активной деятельности.

Это, естественно, ведет к употреблению более усложненных грамматических структур, слов иповышению беглости речи. Например, когда студентов просят проанализировать судебное дело и обсудить пути решения проблемы, они должны не только понять содержание, но четко и убедительно формулировать свои мысли. Такое двойное внимание на содержание и язык способствует повышению языкового уровня, что является решающим для достижения успехов в современном глобальном мире.

Включение критического мышления в английскую речевую деятельность является практическим способом для достижения этих образовательных целей. Это не только совпадает с учебной целью, но также подтверждает то, что студенты получают образование чтобы быть успешными в глобальной среде. Образование человека не может завершиться на каком-то определенном этапе, оно продолжается на протяжении всей его жизни, особенно на профессиональном этапе и поэтому, столь важно владеть умением самостоятельно, пополнять свои знания, ориентироваться в потоке всевозрастающей, научно-технической, общекультурной информации и уметь использовать ее в работе [8, С. 323].

Общаясь ли с международными партнерами, анализируя ли юридический рынок или представляя свои идеи на многонациональных форумах, студенты, умеющие критически мыслить и бегло говорить по-английски, всегда имеют явное преимущество.

Более того, в сфере юриспруденции существует большой спрос на профессионалов, которые в состоянии разбираться в сложных вопросах, обладая критическим умом и коммуникативными способностями. Работодатели ищут тех выпускников, которые способны не только выполнять технические задания, но также стратегически мыслить, решать проблемы и уметь общаться на английском языке.

Следует подчеркнуть, что основная причина интеграции критического мышления в изучение английского языка очевидна. Эта способность помогает подготовить к разнообразным вызовам в будущей карьере, увеличивает языковой уровень, встречает спрос со стороны работодателей, содействует образованию на протяжении всей жизни.

Тем не менее, не смотря на растущее признание важной роли критического мышления в образовании, наблюдается существенный пробел в его интеграции в практику английского языка в юридическом вузе. В то время как в учебном плане подчеркивается развитие всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма), критическое мышление мало используется в разговорной практике, и студенты остаются не подготовленными к решению профильных задач в своей будущей карьере. Обучение иностранному языку подразумевает не только развитие четырех основных видов речевой деятельности, а также критической оценки зарубежного судопроизводства и формирование личностных качеств, требуемых в юридической практике [7, С. 250].

По-прежнему в обучении английскому языку сохраняется традиционный подход с акцентом на произношение, грамматику и лексику в обход вовлечения студентов в критически мыслительный контент. Такой подход часто делает приоритетным грамотность речи над умением анализировать, критиковать, глубоко погружаться в мир идей на английском языке [2, С. 47].

Критическое мышление играет важнейшую когнитивную роль в развитии внимания, памяти, решении проблем, принятии решений. Критическое мышление запускает эти процессы, побуждая каждого выступать с предложениями, анализировать и обобщать информацию, размышлять над своими мыслями, идеями.

Критическое мышление весьма актуально для продвижения студентов от «зубрежки» к таким продвинутым навыкам как анализ, оценивание, гипотеза. Эти навыки необходимы для развития мыслительной деятельности и подготовки студентов для академических и профессиональных вызовов [5, С. 15].

Среди этих умений говорение является важнейшим, поскольку дает возможность ясно выражать мысли, участвовать в дискуссиях, общаться в условиях реального времени. Для студентов, готовящихся к юридической карьере, где грамотное общение является решающим, речевая активность формирует как общие языковые навыки, так и компетенции в трудовой сфере, дает возможность практиковаться и улучшить беглость и правильность по иностранному языку. Беглость относиться к умению ровно и естественно говорить, в то время как правильность подразумевает грамотное употребление грамматики, слов, произношения.

В юридической сфере, нужно уметь быстро и правильно отреагировать на сложную информацию, будь то презентация отчетности, переговорный процесс, общение с клиентами. Участвуя в организованной речевой деятельности в виде ролевых игр, дебатов, презентаций, студенты могут практиковаться в говорении по сценариям реальных юридических дел. Способность и готовность будущих специалистов к решению профессиональных задач в процессе устной иноязычной межкультурной профессиональной коммуникации представляет собой главный результат изучения студентами иностранного языка [6, С. 93].

Практические задания позволяют студентам развивать способность четко разобраться в сложных вопросах и правильно использовать юридическую терминологию. Как результат, студенты лучше подготовлены чтобы поддерживать профессиональные беседы как на встречах с клиентами, так и с коллегами.

Какие же существуют *способы обучению критическому мышлению* на занятиях по английскому языку, которые можно адаптировать к любому уровню и возрасту.

1. *Вникать глубже в детали.* Учить замечать тонкости. Вместо просто чтения, просить студентов подчеркнуть ключевые слова, найти прилагательные или синонимы. Далее: почему автор употребил это, а не другое слово? Как такой выбор отражается на значении? Такой подход приводит к вдумчивому чтению и умению аналитически мыслить. Такой прием можно применить для домашнего задания, чтобы побудить к самостоятельному исследованию.

2. *Задавать вопросы открытого типа.* Избегать вопросов с ответами «да/нет». Студенты готовят свои вопросы: работа в парах, беседы в группах, вопросы друг к другу обучают критическому мышлению, потому что здесь требуется импровизация, а не память.

3. *Внести на занятия жизнь и творчество.* Соединение занятий с жизненным опытом студентов. Студенты делятся личным опытом или сравнивают учебный материал со своей жизнью. Предлагаются творческие задания: нарисовать «смайлики» по теме занятия, сочинить стихотворение, создать интеллект-карту и т.д.

4. *Поддерживать дискуссию.* Студенты делают успехи, когда выражают свое мнение. Темы для обсуждения могут быть разными от «Следует ли нам пользоваться соцсетями в вузе? до «Путешествие полезнее чем книги?». Употребление вежливых фраз-клише в случае несогласия «Я согласен с Вами, потому что… или «Я понимаю Вашу точку зрения, но …». Дискуссии учат как языку, так и умению аргументировать.

5. *Проблемные задания.* На пример, «Как выжить без смартфона?» или «Подготовиться к экзамену за один день?». Все эти задания развивают логическое мышление, взаимодействие, беглость речи. Студенты анализируют ситуации, предлагают идеи, вступают в полемику, демонстрируя тем самым умения, необходимые в реальной жизни.

6. *Задания на догадку, головоломки.* Предлагаются короткие загадки на английском. Это не только увлекательно, но и заставляет искать нестандартные решения. Даже пятиминутная загадка может вызвать интерес и коллективную работу. Очень важно делать это постоянно, не ожидая мгновенных результатов, а постепенное формирование необходимых языковых и мыслительных операций.

7. *Метод проектов* – это один из наиболее эффективных и популярных методов обучения в современном вузе. Одним из положительных аспектов метода проектов является его способность улучшать коммуникативные навыки студентов. Дело в том, что при работе над проектами учащиеся должны общаться друг с другом, вырабатывая навыки коллективной работы и учась слушать мнение других людей.

Выводы. Развитие критического мышления на занятиях по английскому языку это больше, чем учебный метод. Нужно видеть свою роль не только как преподавателя иностранного языка, но и координатора, побуждающего студентов размышлять, принимать верные решения. Все это требует терпения и может порою принимать неожиданный оборот. Но именно в этих неожиданностях и кроется смысл учебного процесса.

Когда студенты начинают задавать вопросы, не соглашаются, прибегая к вежливым разговорным клише или удивляют своими мыслями – это и есть живое критическое мышление в аудитории. Делая это, мы не только готовим студентов к экзаменам, но и к жизни. Критическое мышление является одним из важных навыков, необходимых выпускнику вуза, а умение критически мыслить – необходимым компонентом интегральной характеристики выпускника вуза [4, С. 299].

Каждое занятие английского языка – это не только обучение грамматике и лексике, но и период формирования студентов независимыми думающими личностями, готовых успешно подготовить себя к непростой юридической деятельности под грамотным руководством преподавателей, которые играют важную роль в подготовке критически мыслящего выпускника, являясь личным примером и организатором учебного процесса с применением современных и развивающих интеллектуальную деятельность технологий [7, С. 252].

Литература:

1. Журбенко, Н.Л. Развитие навыков критического мышления студентов неязыковых специальностей / Н.Л. Журбенко, О.А. Шейпак, Е.В. Судилина // Вестник Самарского университета: история, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29. – № 2. – С. 93-98

2. Nguyen, Q.A. The Role of Critical Thinking in Higher Education: A Vietnamese Perspective / Q.A. Nguyen // Journal of Educational Development. – 2020. – Vol. 25(3). – P. 44-55

3. Орлова, Л.Г. Развитие навыков критического мышления при изучении иностранного языка у студентов неязыковых вузов / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2023. – № S98-2(98). – С. 71-74

4. Орлова, Л.Г. Развитие навыков критического мышления у студентов магистратуры при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / Л.Г. Орлова, Е.А. Седова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 298-301

5. Paul, R. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life / R. Paul, L. Elder // Pearson. – 2019. – № 4. – 15 p.

6. Соколова, Е.Г. Комплекс упражнений по развитию иноязычной устной речи у студентов инженерных специальностей / Е.Г. Соколова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2023. – № S98-2(98). – С. 92-94

7. Хайруллин, Р.Д. Юридический английский: критическое мышление и проблемное обучение студентов-юристов / Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатова, Ю.Н. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 249-252

8. Храмова, Ю.Н. Межкультурная коммуникация как фактор профессиональной иноязычной подготовки студентов юридического вуза / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 322-325

9. Шукурова, И.В. Развитие критического мышления студентов неязыковых направлений подготовки на основе иноязычных текстов / И.В. Шукурова, Н.Е. Чеснокова // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 2(36). – С. 124-134

УДК 330.16-057.875

бакалавр Цыденов Альберт Азизагаевич
Институт психологии и комплексной реабилитации государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Баранова Екатерина Михайловна
Институт психологии и комплексной реабилитации государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Челышева Юлия Вячеславовна
Институт психологии и комплексной реабилитации государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МОЛОДЕЖНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития межкультурной компетентности у студентов в современных условиях глобализации всех сфер общества. Выявлены противоречия в современной практике профессионального образования между необходимостью формирования у молодёжи готовности к эффективной коммуникации в многонациональной среде и отсутствием системных механизмов и инструментов, позволяющих реализовать этот процесс через предпринимательскую деятельность. Проанализированы научные подходы к сущности межкультурной компетентности. Рассмотрена специфика молодежного предпринимательства в России. Описана методика проведения исследования особенностей формирования межкультурной компетентности у студентов в процессе их участия в предпринимательской деятельности. Отобраны методы исследования и психодиагностический инструментарий. Представлен качественный и количественный анализ интегральных характеристик межкультурной компетентности студентов, участвующих и не участвующих в предпринимательской деятельности по шкалам: интегративный показатель; толерантность к культурным различиям; межкультурная эмпатия; коммуникативная гибкость; готовность к взаимопониманию в условия неопределенности. В результате сравнительного анализа выявлены статистически значимые различия (p=0,05, p=0,01) между исследуемыми группами по параметрам межкультурной компетентности студентов. Предложены функциональная структура цифрового симулятора навыков международной предпринимательской деятельности – кросс-культурного бизнес чат-бота CrossBizCase (CBC).

Ключевые слова: межкультурная компетентность, молодежное предпринимательство, предпринимательская деятельность, цифровой симулятор.

Annotation. The article substantiates the relevance of developing intercultural competence among students in the current conditions of globalization of all spheres of society. It identifies contradictions in the current practice of professional education between the need to form young people's readiness for effective communication in a multicultural environment and the lack of systematic mechanisms and tools to implement this process through entrepreneurial activities. The article analyzes scientific approaches to the essence of intercultural competence. It also examines the specifics of youth entrepreneurship in Russia. The article describes the methodology for studying the formation of intercultural competence among students in the process of their participation in entrepreneurial activities. The research methods and psychodiagnostic tools have been selected. The article presents a qualitative and quantitative analysis of the integral characteristics of intercultural competence among students who participate and do not participate in entrepreneurial activities, using the following scales: integrative indicator; tolerance for cultural differences; intercultural empathy; communicative flexibility; and readiness for mutual understanding in uncertain conditions. As a result of the comparative analysis, statistically significant differences (p=0.05, p=0.01) were revealed between the studied groups in terms of students' intercultural competence. The functional structure of the digital simulator of international business skills – CrossBizCase (CBC) cross-cultural business chatbot is proposed.

Key words: intercultural competence, youth entrepreneurship, entrepreneurial activity, digital simulator.

Введение. В условиях глобализации всех сфер общества одно из основных направлений по обеспечению устойчивого экономического и социального развития Российской Федерации, укреплению государственного, культурно-ценностного и экономического суверенитета, является внешняя экономическая политика. Обеспечение экономического роста страны и удовлетворение потребностей региональной экономики и производства, достигается также через привлечение молодёжи к процессу социального и экономического преобразования общества. Молодежь сегодня активно включается в формирование внешнеэкономической политики, еще будучи студентам, становясь представителями предпринимательских сообществ, что требует не только профессиональных знаний, но и развитой межкультурной компетентности.

Особую значимость проблеме развития межкультурной компетентности придает поликультурный характер современного российского общества, и образовательного пространства в частности. В условиях усиливающихся миграционных процессов студенческой молодёжи, роста академической мобильности в российских вузах, возрастает необходимость целенаправленного формирования у молодежи готовности к конструктивному взаимодействию в многонациональной и мультикультурной среде.

Одним из инструментов формирования межкультурной компетентности становится молодежное предпринимательство, которое предполагает активную коммуникацию, командную работу, обмен идеями, поиск партнёров и клиентов в разных странах. Одновременно с этим, в условиях глобализации и интеграции рынков труда межкультурная компетентность приобретает статус ключевого профессионального ресурса для специалистов любой отрасли. Наличие развитой межкультурной компетентности повышает адаптивность выпускников к условиям международной профессиональной среды, способствует их конкурентоспособности и успешной самореализации.

Вопросы межкультурной компетентности освещены в работах отечественных (Г.М. Андреева, Л.Г. Почебут, А.П. Садохин) и зарубежных исследователей (Э. Холл, Дж. Берри, М. Беннетт). Вопросы развития межкультурной компетентности студентов занимают одно из главных мест как в теоретико-методологических, так и практико-

ориентированных современных исследованиях по социологии, психологии и педагогике. В исследованиях последних лет рассматриваются вопросы: комплексная модель межкультурной компетентности (О.Е. Хухлаев, Н.В. Ткаченко, В.А. Шорохова, М.Ю. Чибисова) [6]; взаимосвязь межкультурной компетентности и креативности у российских студентов (М.А. Бульцева, Н.М. Лебедева) [3]; межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов (В.В. Гриценко, О.Е. Хухлаев, Р.И. Зинурова, В.В. Константинов, Е.В. Кулеш, И.В. Малышев, И.А. Новикова, А.В. Черная); профили межкультурной компетентности российских студентов (И.А. Новикова, А.Л. Новиков, М.В. Гридунова, Г.Н. Замалдинова).

Несмотря на возрастающий интерес к вопросам межкультурного взаимодействия и развитию предпринимательских инициатив среди студентов, в современной науке и практике высшего образования сохраняется противоречие между необходимостью формирования у молодёжи готовности к эффективной коммуникации в многонациональной среде и отсутствием системных механизмов и инструментов, позволяющих реализовать этот процесс через предпринимательскую деятельность. С одной стороны, молодежное предпринимательство объективно создает условия для развития межкультурных компетенций, с другой, образовательная практика пока не использует этот потенциал в полном объёме: предпринимательские проекты чаще рассматриваются как инструмент профессиональной самореализации, а не как средство межкультурного воспитания личности. Возникающее несоответствие между возможностями предпринимательства и уровнем их педагогической реализации в системе высшего образования определяет проблему данного исследования, которая заключается в отсутствии целостного представления о механизмах и условиях формирования межкультурной компетентности студентов в процессе их участия в предпринимательской деятельности (от разработки идеи и миссии проекта до его реализации, оценки, корректировки, продвижения и масштабирования).

Изложение основного материала статьи. Межкультурная компетентность не является статичным качеством, а представляет собой динамический процесс личностного и социального развития, связанный с расширением мировоззренческих установок и развитием рефлексивного отношения к собственной и иной культуре (В.В. Гриценко, О.В. Хухлаев, А.В. Макарчук) [7].

Исследователи Г.М. Андреева, Л.Г. Почебут, И.А. Зимняя, рассматривали межкультурную компетентность как результат социализации и образования, как важный элемент профессиональной подготовки специалиста, особенно в сфере педагогики, международных отношений, туризма, коммуникаций и бизнеса [1; 4; 5].

Понятие «межкультурная компетентность» интегративное образование личности и включает в себя [1; 4; 5; 6; 7]:

1. Когнитивный компонент – знания о нормах, традициях, языке, ценностях других культур (М.В. Ефимова, И.А. Зимняя, А.П. Седых, Л.Г. Почебут, О.Е. Хухлаев);
2. Аффективный (эмоциональный) компонент – толерантность, эмпатия, уважение, открытость к новому опыту (М. Беннетт, М. Байрам, И.А. Зимняя, А.П. Садохин);
3. Поведенческий компонент – умение использовать вербальные и невербальные средства общения, корректно реагировать на культурные различия, адаптироваться к новой среде (И.А. Зимняя, Б. Рубен, А.П. Садохин);
4. Рефлексивный компонент – способность анализировать собственные установки, культурные стереотипы и поведенческие шаблоны (М. Беннетт, В.Б. Кашкин).

Современное общество предъявляет повышенные требования к уровню межкультурной компетентности студентов. Развитие цифровых технологий, онлайн-обучения и международных образовательных программ расширяет пространство межкультурных контактов и усиливает значение межкультурных навыков для профессионального успеха.

М.А. Бульцева, Н.М. Лебедева, О.Е. Хухлаев, подчеркивают, что межкультурная компетентность формируется не только через изучение культурологических дисциплин, но прежде всего через практическое взаимодействие, включённость в социальные ситуации, требующие понимания различий, умения договариваться и адаптироваться [3; 7]. Именно поэтому значимую роль в формировании межкультурной компетентности играют такие формы активности, которые предполагают совместную деятельность, поиск решений, ведение переговоров и обсуждений с представителями разных культурных групп, к которым относятся разные формы молодежного предпринимательства.

Современное молодежное предпринимательство является важнейшим направлением государственной молодежной политики и одной из форм активного участия молодежи в социально-экономической жизни общества. Особенностью молодежного предпринимательства в Российской Федерации является то, что оно часто возникает в образовательной среде – на базе высших учебных заведений, технопарков, бизнес-инкубаторов, элективных модулях.

Авторами было проведено исследование с целью выявления особенностей формирования межкультурной компетентности у студентов в процессе их участия в предпринимательской деятельности для разработки цифрового симулятора навыков международной предпринимательской деятельности у молодежи. В исследовании приняли участие 52 студента Московского городского педагогического университета, Московской государственной юридической академии и Уральского федерального университета очной формы обучения в возрасте от 18 до 25 лет (выборка представлена разными национальностями: русские, буряты, казахи, азербайджанцы, армяне, бразильцы). Студенты, обучающиеся на разных направлениях подготовки – «Организация работы с молодежью», «Юриспруденция», «Реклама и связи с общественностью».

Для того чтобы выявить различия в межкультурной компетентности, обусловленные типом студенческой активности, выборка была распределена на две группы, различающиеся по опыту предпринимательской деятельности. Формирование групп осуществлялось на основе предварительного анкетирования студентов, направленного на выявление их опыта участия в предпринимательской проектной деятельности. Первая группа (ЭГ) включала студентов, участвующих в стартапах, предпринимательских проектах, грантовых конкурсах.

Вторая группа состояла из студентов, не включённых в проектную или предпринимательскую активность (контрольная группа), что позволяет соотнести уровень межкультурной компетентности студентов, имеющих предпринимательский опыт, с уровнем тех, чья образовательная траектория строится преимущественно вокруг академической деятельности. Важно подчеркнуть, что контрольная группа не рассматривается как «пассивная» или «малоактивная»; напротив, её участие позволяет понять, какие качества и компетенции формируются естественным образом в условиях традиционного обучения, а какие – при целенаправленном участии в деятельностных, насыщенных коммуникационными задачами проектах.

Методами исследования явились: теоретические методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение); эмпирические методы исследования (анализ документации, социологический опрос на выявление фокус-групп, «Интегративный опросник межкультурной компетентности» (О.Е. Хухлаев и др.) [7], тест «Что вами движет?», Тест Макклелланда (Д. Макклелланд), кейс-анализа (решение ситуационных задач), рефлексивные оценочные листы); количественный и качественный анализ результатов исследования (методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента, φ*-критерий углового преобразования Фишера).

Сравнение результатов двух групп по шкалам интегративного опросника межкультурной компетентности выявило устойчивые различия, которые позволяют говорить о значимой роли предпринимательского опыта в формировании

способности студентов к межкультурному взаимодействию (Таблица 1).

На основании выполненных расчётов критерия φ^* угловое преобразование Фишера, можно заключить, что среди студентов, участвующих в предпринимательских проектах статистически значимо больше тех, у кого высокий уровень межкультурной эмпатии и коммуникативной гибкости, чем среди студентов, не участвующих в каких-либо молодежных проектах (что подтверждает альтернативную гипотезу Н1 на 1%-м уровне значимости).

Таблица 1

Сравнительны анализ интегральных характеристик межкультурной компетентности студентов, участвующих и не участвующих в предпринимательской деятельности (данные в %)

Показатель	**ЭГ (n=26) M±SD**	**КГ (n=26) M±SD**	**Разница средних**	**% студентов высокий уровень (ЭГ)**	**% студентов высокий уровень (КГ)**	$\varphi^*_{эмп}$
Интегративный показатель МКК (max. 100)	72,4 ± 8,1	63,1 ± 7,5	+9,3	42%	19%	1,8 (p≤0,05)
Толерантность к культурным различиям (max. 25)	18,6 ± 2,9	15,9 ± 3,1	+2,7	58%	31%	2,1 (p≤0,05)
Межкультур-ная эмпатия (max. 25)	17,8 ± 3,2	14,5 ± 3,4	+3,3	65%	31%	2,5 (p≤0,01)
Коммуникатив-ная гибкость (max. 25)	19,1 ± 2,7	16,2 ± 3,0	+2,9	73%	38%	2,6 (p≤0,01)
Готовность к взаимопониманию в условия неопре-деленности (max. 25)	16,9 ± 3,0	14,0 ± 3,3	+2,9	54%	27%	2.01 (p≤0,05)

Анализ данных показал, что в группе студентов, участвующих в предпринимательских проектных инициативах, отмечается более высокий уровень компонентов межкультурной компетентности. Исследуемые показатели отражают способность студентов адаптироваться к изменяющемуся контексту общения, корректировать свои коммуникативные стратегии в зависимости от культурных особенностей партнера и продуктивно взаимодействовать в ситуациях, где отсутствуют предварительно заданные правила или модели поведения.

В контрольной группе низкий уровень межкультурной компетентности был выявлен у 27% студентов контрольной группы, тогда как в экспериментальной группе – у 12% студентов. Это может объясняться тем, что студенты, не вовлечённые в проектную деятельность, реже сталкиваются с ситуациями, требующими пересмотра привычных моделей общения и учета культурных различий. Для них межкультурное взаимодействие остается скорее абстрактным представлением, чем реальным опытом.

Студенты-предприниматели (ЭГ) чаще отмечают способность понимать позицию людей, принадлежащих к другой культурной среде, учитывать их переживания и смотреть на ситуацию «глазами другого». Шкала толерантности к культурным различиям также показывает существенные различия в пользу экспериментальной группы. Студенты, участвующие в проектах, чаще рассматривают культурные различия не как препятствие, а как ресурс, расширяющий возможности взаимодействия и влияющий на качество принимаемых решений. В контрольной группе культурные различия воспринимаются преимущественно в описательном плане, но реже рассматриваются с точки зрения полезности или значимости для совместной работы.

Высокий уровень готовности к взаимодействию в условиях неопределённости продемонстрировали 54% студентов экспериментальной группы и 27% студентов контрольной группы. Участие в проектной деятельности способствует формированию интереса к межкультурному общению и снижает уровень тревожности, связанной с новыми коммуникативными ситуациями. В свою очередь это способствует формированию у студентов коммуникативной гибкости – способности верифицировать данные и факты, способности выстраивать транзакции с участниками проекта в концепции «на вырост» всех участников, способности создавать структурированный контекст, не требующий уточнений, способности видеть и понимать смыслы разных «языков» и национальных культур, способности контейнировать эмоции и анализировать намерения участников проекта без ярлыков «свой/чужой», готовности видеть и признавать свои ошибки в интерпретации коммуникативных ситуаций [2].

Исходя из полученных данных можно утверждать, что предпринимательская активность студентов (от разработки идеи и миссии проекта до его реализации, оценки, корректировки, продвижения и масштабирования) действительно влияет на развитие межкультурной компетентности. Количественные результаты подтверждают гипотезу исследования и создают основу для более глубокого анализа, который раскрывается в качественном анализе реального опыта предпринимательской деятельности студентов, выполнения ими кейсовых заданий, рефлексивных оценочных листов. Работа с текстовыми ответами, рефлексивными листами и кейсовыми заданиями показала, что студенты исследуемых групп по-разному интерпретируют значение культурных различий, по-разному строят коммуникативные стратегии и используют различные способы решения возникающих трудностей.

Результаты проведённого исследования показали, что наибольший уровень сформированности межкультурной компетентности демонстрируют студенты, вовлечённые в предпринимательскую проектную деятельность, где межкультурное взаимодействие становится частью реального опыта. Однако подобный опыт доступен не всем обучающимся в равной степени, что определяет необходимость в создании цифрового симулятора навыков международной предпринимательской деятельности у молодежи – инструмента, который мог бы компенсировать дефицит практических ситуаций и обеспечить безопасное пространство для освоения навыков межкультурной коммуникации.

В условиях цифровизации образования и активного использования онлайн-платформ молодёжью особую актуальность приобретает формат интерактивных цифровых решений, встроенных в привычную коммуникационную среду студентов [8]. Чат-бот в данном контексте рассматривается не как вспомогательный элемент, а как самостоятельный практический инструмент, способный моделировать реальные ситуации межкультурного взаимодействия в рамках предпринимательской деятельности студентов.

Функциональная модель разработанного авторами чат-бота представляет собой совокупность взаимосвязанных модулей: навигационный, сценарно-кейсовый, экспертно-справочный, рефлексивно-аналитический. Структура чат-бота выстроена таким образом, чтобы пользователь последовательно проходил путь от выбора сценария взаимодействия к его осмыслению, что позволяет не только имитировать элементы реальной предпринимательской практики, но и формировать устойчивые навыки анализа различных ситуаций. Каждый из модулей выполняет самостоятельную функцию, однако их эффективность достигается именно за счёт интеграции в единую логическую систему.

Выводы. Наша гипотеза о том, что участие в молодежных предпринимательских проектах способствует развитию у студентов межкультурной компетентности, выражающейся в способности к межкультурной коммуникации, эмпатии, толерантности к культурным различиям, гибкости коммуникативных стратегий и успешному партнерскому взаимодействию с представителями других национальностей, подтвердилась на 1% и 5% уровне значимости. Это доказывает необходимость разработки и применения в работе с молодежью цифрового симулятора навыков международной предпринимательской деятельности – кросс-культурного бизнес чат-бота CrossBizCase (CBC). Функциональная структура чат-бота воссоздает эффект реального взаимодействия участников предпринимательского проекта в многонациональной среде, в которой студенты могут пробовать вариативные модели поведения, где решения вариативны и имеют последствия, проводят оценку коммуникативной ситуации с учётом культурного контекста. Модули тренажёра сохраняют академическую корректность предпринимательской деятельность, представляя простое, понятное, короткое, полезное экспертно-справочное сопровождение, с помощью которого пользователи самостоятельно могут выстраивать образовательную траекторию.

Результаты исследования будут полезны преподавателям вузов, разработчикам образовательных программ, руководителям молодежных организаций, агентам молодежной политики и специалистам по работе с молодёжью, наставникам молодежных инициатив.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2012. – 363 с.

2. Бершедова, Л.И. Психологические особенности общения современных старшеклассников в ситуации неопределенности / Л.И. Бершедова, Т.Ю. Морозова, Л.Ю. Овчаренко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 3(107). – С. 44-50

3. Бульцева, М.А. Взаимосвязь межкультурной компетентности и креативности у российских студентов / М.А. Бульцева, Н.М. Лебедева // Общественные науки и современность. – 2018. – Т. 6. – С. 31-44

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

5. Почебут, Л.Г. Межкультурная коммуникативная компетентность как выражение человеческих отношений / Л.Г. Почебут // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 4. – С. 5-15

6. Принципы построения авторской комплексной модели межкультурной компетентности / О.Е. Хухлаев, В.В. Гриценко, О.С. Павлова [и др.]; отв. ред. В.В. Константинов // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы 5-й Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 238-245

7. Хухлаев, О.Е. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» / О.Е. Хухлаев, В.В. Гриценко, А.В. Макарчук [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 71-91

8. Челышева, Ю.В. Актуальные практики коммуникации в вузе с учетом психологических особенностей современного студента / Ю.В. Челышева // Методики и практики обучения в вузе: сборник материалов научно-методической конференции (Москва – Зеленоград, 28-29 декабря 2024 года). – Москва: Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», 2025. – С. 135-142

Педагогика

УДК 372.878.061.643.2

аспирант Чжан Хуэйсинь
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНИЧЕСКОГО ТАНЦА

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена социальной значимостью подготовки в вузах Китая учителей хореографии, способных к творческой интерпретации этнического танца, что стимулирует интерес у молодых исполнителей к традиционной музыкально-танцевальной культуре и к ее дальнейшей популяризации в собственной профессиональной деятельности. Цель статьи – обоснование методики музыкально-творческого развития студентов-хореографов средствами этнического танца. Описан опыт работы со студентами-хореографами Ханданьского педагогического университета (КНР). Раскрыто содержание авторской методики, включающей этапы: мотивационный, практико-аналитический, инициативно-творческий. Задача мотивационного этапа, связанная с развитием у студентов интереса к этническим танцам в комплексе с музыкально-ритмической подготовкой, решалась через освоение студентами ритмоформул, характерных для традиционных китайских танцев. Использовались методы наглядного показа движений педагогом, имитации и запоминания ритма в движении, а также словесные методы для разъяснения символики разучиваемых танцевальных движений. На практико-аналитическом этапе задача систематизации представлений студентов о средствах выразительности в традиционных танцах Китая решалась через музыкально-стилистический анализ и практическое освоение танцев разных этносов в рамках спецкурса «История китайского народного танца». Для понимания студентами принципов творческого самовыражения в этническом танце применялся метод коллективной музыкально-ритмической импровизации. Инициативно-творческий этап методики был направлен на решение задачи развития у студентов способности к интерпретации элементов этнических танцев в современной манере при сохранении их традиционных культурных оснований. Обучение на этом этапе проходило в форме подготовки студентов к участию в фестивалях традиционного китайского искусства. Использовались методы постановки студентами традиционного танца, сочинения импровизационных вставок и современной интерпретации классической музыкально-ритмической лексики этнического танца.

Ключевые слова: хореографическое образование в университетах Китае, музыкально-танцевальная традиция, творческая интерпретация этнических танцев.

Annotation. The relevance of the article is due to the social significance of training teachers of choreography in Chinese universities, who are capable of creative interpretation of ethnic dance, which stimulates the interest of young performers in traditional musical and dance culture and its further popularization in their own professional activities. The purpose of the article is to substantiate the methodology of musical and creative development of choreography students through ethnic dance. The article describes the experience of working with choreography students at the Handan Normal University (China). The content of the author's methodology, which includes the following stages: motivational, practical-analytical, and initiative-creative, is revealed. The task of the motivational stage, which involves developing students' interest in ethnic dances in combination with musical and rhythmic training, was solved through the students' mastery of rhythm formulas characteristic of traditional Chinese dances. The methods used were visual demonstration of movements by the teacher, imitation and memorization of rhythm in motion, as well as verbal methods for explaining the symbolism of the dance movements being learned. At the practical and analytical stage, the task of systematizing students' understanding of the means of expression in traditional Chinese dances was solved through musical and stylistic analysis and practical mastery of dances from different ethnic groups within the framework of the special course "History of Chinese Folk Dance". The method of collective musical and rhythmic improvisation was used to help students understand the principles of creative self-expression in ethnic dance. The creative stage of the methodology was aimed at developing students' ability to interpret elements of ethnic dances in a modern way while preserving their traditional cultural foundations. The teaching process at this stage involved preparing students to participate in traditional Chinese art festivals. The methods used included students' staging of traditional dances, composing improvisational segments, and modernizing the classical musical and rhythmic vocabulary of ethnic dance.

Key words: choreographic education in Chinese universities, musical and dance tradition, and creative interpretation of ethnic dances.

Введение. Традиционные китайские танцы ярко и изысканно воплощают в себе национальный характер, поскольку неразрывно связаны с музыкальным ритмом, поэтическим словом и зрительными образами музыкально-драматического действа. Со времен Конфуция музыкально-танцевальное искусство рассматривалось не только как одно из ярких проявлений китайской культуры, но и как уникальный способ воспитания человека в его стремлении к духовному совершенствованию. В системе музыкального образования современного Китая так же акцентируется значимость обращения к традиционному музыкально-танцевальному искусству, что позволяет укрепить национальное самосознание у подрастающего поколения, сформировать эстетический вкус и чувство прекрасного на основе национальной культурной традиции [1; 3; 6].

Особенно актуально обращение к этническому танцу в обучении студентов-хореографов, поступивших на музыкальные отделения в педагогические вузы Китая. Большинство студентов специальности «танцевальное исполнительство» нацелено в будущем на преподавание танца в общеобразовательных школах и музыкальных колледжах. Педагогические университеты, занимающиеся подготовкой учителей танцев, выстраивают учебные программы на основе традиционных танцев, которые рассматриваются как эффективное средство освоения средств музыкальной выразительности через их наглядно-телесное воплощение в пластике движений. В учебной практике утвердился способ «двустороннего обучения» [4, С. 93], в котором танцевальные мелодии исполняются студентами-хореографами для тренировки чтения с листа, а на основе ритмических паттернов китайских танцев у обучающихся совершенствуется чувство ритма [5]. При этом погружение в традиционные способы китайского танцевального исполнительства, связанные с пением-движением под аккомпанемент народных инструментов, способствует формированию у студентов национальной идентичности, осознания «себя частью большой культурной общности, способной к самовыражению и саморазвитию» [2, С. 4].

Однако в реальном педагогическом процессе студенты зачастую относятся к этническому танцу как к музейной реликвии и не всегда связывают с ним свою дальнейшую профессиональную деятельность. Большей популярностью среди современных студентов пользуются мастер-классы по западным танцевальным техникам для конкурентного участия в разнообразных международных конкурсах.

Изложение основного материала статьи. Опыт нашей работы со студентами-хореографами в Ханданьском педагогическом университете показал, что мотивация студентов к поддержанию и развитию национальных музыкально-танцевальных традиций возможна на творческой основе, в процессе их вовлечения в создание современных постановок этнического танца с элементами импровизаций и творческой интерпретации традиционных композиций.

Элементы импровизации включены в структуру этнического китайского танца, что открывает для исполнителя большие возможности творческого самовыражения. Талантливые исполнители насыщают традиционный танец современными движениями и ритмами через фрагменты импровизации. При этом от танцора требуется глубокое понимание художественной стилистики народного танца и мастерство в творческой интерпретации его традиционных элементов. Такой подход к освоению этнического танца чрезвычайно востребован в обучении студентов-хореографов, поскольку сохранение традиции перестает означать ее слепое копирование, но подразумевает «постоянное изучение национальных особенностей и нахождение путей встраивания традиционной культуры в современную эстетику» [7, С. 487].

Для студентов-хореографов Ханданьского педагогического университета мы разработали методику музыкально-творческого развития средствами этнического танца. В основе методики лежит идея акцентирования импровизационной стороны этнического танца. Методика включает три этапа, на которых применяются методы и формы как учебной, так и внеаудиторной деятельности студентов.

На первом этапе – *мотивационном* – решалась задача развития у студентов интереса к этническим танцам в комплексе с задачей их музыкально-ритмической подготовки. Обычные для занятий хореографией упражнения на развитие координации, гибкости, пластичности были разработаны педагогом на основе ритмоформул традиционных китайских танцев.

Ритмоформула танца – это его основной ритмометрический рисунок. Мы поясняли студентам, что ритмоформулы народного танца уникальны тем, что это не просто точное отражение в движении музыкального ритма и своеобразие техники движений, но это выражение через ритмику тела культуры народа – его образа жизни, той природы, в которой этот народ живет, темперамента, особенностей эмоционального реагирования, эстетических эталонов. Ритм народного танца – это некий культурный код этого народа. В этом очарования, магия народного танца – через ритмику и пластику движений мы проникаем в самую суть характера народа, вживаемся в его мироощущение, менталитет. В этом состоит и сложность исполнения народного танца, где техника может ничего не значить, если за ней не чувствуется этой культурологической глубины, погружения в культурологический контекст, который проживает сам танцор и вовлекает в это переживание и зрителей.

В соответствии с этой позицией анализ ритмоформулы каждого танца включал в себя не только освоение в движении его метроритма, но и погружение в историю и быт народа, которому принадлежит данный танец. Например, тибетский

танец отражает сочетание кочевого образа жизни этого народа с земледельческим трудом, что отражается в характере его движений: согласованность шаговых «топчущих» движений со свободной вибрацией корпуса. Шаги и притоптывания отражаются в ритме тибетских танцев с характерными размерами 2/4 или 4/4 и ярко выраженной сильной долей, подчеркиваются боем барабана в сочетании со звучанием смычкового инструмента сяньцзы. В то же время поэтические тексты песен, сопровождающих танец, повествуют о «духе всадника» и ощущении степного простора. Поэтому базовый «шаг с притопом» («тадяньбу») сочетается со сложным ритмическим рисунком движений верхней части тела, имитирующих верховую езду и взмах кнутом (быстрое попеременное дрожание плеч, мягкие подъёмы запястий, характерный наклон корпуса вперед и пр.) Живой интерес вызвало у студентов вызвало изучение символики движений при анализе ритмоформул тибетских танцев, воспроизводящих мир животных, птиц, растений, явлений окружающего мира. Например, в этих танцах, рост ячмена символически передается с помощью «волн позвоночника», тяжесть груза, переносимого яками, выражается с помощью «движений лопаток», падения и кувырки изображают селевой поток и т.д. Для выполнения этих движений-символов нужен развитый музыкально-ритмический слух, а также значительная физическая подготовка.

Анализ ритмоформулы танца как отражения культуры данного народа помогал студентам соединить в единый образ ритмический рисунок танца, мелодику поэтического текста сопровождающей его песни, особенности звучания народных инструментов. Комплекс упражнений подбирался на основе ритмоформул этнических танцев разных народностей таким образом, чтобы студенты расширили свои культурологические и музыкально-слуховые представления о национальных танцевальных традициях, приобрели навыки музыкально-ритмического движения и развили свои физические возможности для исполнения народных танцев (развитие подвижности позвоночника, гибкости, силы, устойчивости и осознанности движений).

Для освоения римоформул народных танцев использовались методы наглядного показа движений (в видеозаписях фрагментов танцев), имитации студентами движений за педагогом, запоминания ритма в движении. С помощью словесного метода при выполнении танцевальных движений студенты получали от педагога не только технические указания, но и краткую информацию о символике разучиваемых танцевальных движений. Это развивало у студентов интерес к этническим танцам, стремление больше узнать об истории и эстетике танца разных китайских этносов.

Второй этап методики – *практико-аналитический* – был связан с задачей систематизации представлений студентов о средствах художественно-образной выразительности в традиционных танцах Китая.

Для студентов был разработан спецкурс «История китайского народного танца». На лекциях студенты знакомились с происхождением и развитием китайского народного танца – от тотемного первобытного танца до эволюции народного танца в современном обществе, осваивали историческую логику в становлении танцевальной традиции. На практических занятиях студенты разучивали танцы уже не на уровне освоения отдельных ритмоформул, как на первоначальном этапе, но в целостных танцевальных композициях. Такой подход стимулировал развитие у студентов отношения к танцам как ярким страницам истории каждой этнической группы. Студенты, разучивая танец, как бы воссоздавали картину жизни определенного этноса, постигали путь становления его культурных традиций.

На этом этапе обучения подбирались танцы, в которых был ярко выражен элемент импровизации. Для работы над мужскими и женскими танцами студенты были разделены на подгруппы. Приведем в качестве примера работу над освоением сольного женского танца народа Ва «Огонь гор Ва» (в женской подгруппе). Этот танец, создавая через напряженную динамику рук зрительные образы пламени, символизирует духовную связь между огнем и женщинами Ва. Танец включает характерные движения: вращение на 360 градусов с развевающимися волосами, подобное взметающемуся пламени; дрожание скрещенных рук, имитирующее колебания огненных языков; упругие вибрации коленей при мощных ударах босых ног о землю, передающие резонансную энергию огня и почвы. Глубокие приседания с прыжками и вращения с развевающимися волосами воспроизводят динамику пламени, а быстрое сгибание-разгибание коленей в сочетании с волнообразными движениями корпуса создают уникальный ритм «огненной волны». В танце есть фрагменты, когда исполнительница импровизируют, варьируя и дополняя ритуальные движения танца.

При разучивании данного танца применялся метод коллективной импровизации с участием всех студенток в подгруппе. В начале предлагался просмотр танца в видеозаписи с заданием: каждой студентке нужно выбрать один элемент танца, который запомнился и произвел наиболее яркое впечатление. Далее под это же музыкальное сопровождение происходило коллективное исполнение элементов танца в кругу: каждый по очереди становился солисткой и выполнял понравившееся движение. При этом все, стоящие в кругу, копировали движения очередного солиста. На следующем этапе использовался прием мысленного воспроизведения структуры танца, направленный на усиление внимания к деталям танца. Студентки обсуждали, какие движения чаще всего повторялись в коллективном танце, а какие вовсе не были исполнены. Далее, при повторном просмотре аутентичного исполнения танца, его элементы «разбирались» студентками (так, чтобы ни один элемент не был продублирован другой исполнительницей) и прорабатывались индивидуально (при необходимости, педагог консультировал студенток). В последующем круговом коллективном исполнении студентки старались наиболее точно воспроизвести выбранное движение, когда до них доходила очередь солировать, а также точно скопировать движения остальных солисток, сменяющихся по очереди. На следующем этапе задание усложнялось. Теперь очередная солистка в круговом коллективном танце выходила в центр круга и импровизировала танец, комбинируя запомнившиеся движения и добавляя свои, не выходя за рамки стилевой характерности (остальные копировали движения солистов).

Такие учебные коллективные импровизации обогащали у студентов понимание принципов творческого самовыражения в этническом танце, когда двигательное фантазирование солиста не разрушает его стилевую характерность.

Третий этап методики – *инициативно-творческий* – решал задачу развития у студентов способности к интерпретации этнических танцев в современной манере при сохранении их традиционных культурных оснований.

Освоить мастерство сочетания структуры танцевального ритуала и импровизационного самовыражения возможно при расширении опыта восприятия аутентичных исполнений этнических танцев. Поэтому третий этап методики был связан с участием студентов в фестивалях традиционного китайского искусства. В современном обществе такие фестивали выполняют важную функцию культурной трансляции и развития традиции с применением инноваций.

Студенты-хореографы, готовящиеся к участию в фестивалях, проводили полевые исследования в этнических районах, где им необходимо было не только изучить танцевальные движения, но и глубоко постичь культурный контекст и символическое значение, заложенное в каждом элементе танца. Изучив танец во всех его элементах, студенты во время очередного фестиваля представляли его постановку. Условием постановки было сохранение большей части традиционного танца и сочинение импровизационных вставок, основанных на современной интерпретации традиционных танцевальных движений.

Так, в студенческой постановке была осуществлена интерпретация классической лексики танца с табакеркой (танец «Тань-Тань-Тань» народности И). В ключевом движении танца «щелчок пальцем» была поддержана культурная аутентичность, но и применена волнообразная техника пальцев с импульсом от предплечья, что является современным

приемом танцевальной выразительности. В групповых эпизодах был использован прием «канона», создающий пространственно-временной диалог щелчков между разными танцорами, преобразуя простой ритм в многомерную полифоническую звуковую ткань. Характерный для культуры народа И шаг с покачиванием («вайбу») соединился с современной техникой релиза, что сделало движение более современным. Главное же, был разработан план импровизации солистки в кульминации танца: продумана амплитуда движений, которая нарастает в соответствии с изменениями в ритмическом рисунке, выводя танец на эмоциональную вершину. Сильное впечатление произвел придуманный студентами драматургический прием: во внезапно наступившей тишине луч прожектора выхватывает солистку. Ее жест, когда она смотрит вдаль, является не только завершением танца, но и метафорой культурной преемственности – направление, указываемое кончиками ее пальцев. Таким образом, в студенческой постановке танец «Тань-Тань-Тань» получил новую жизнь, возникшую на традиционной основе.

Творческая постановочная деятельность во время фестивалей позволила студентам-хореографам освоить методы деконструкции и рекомбинации движений в структуре этнического танца, соединить в импровизационных вставках традиционные движения с современными танцевальными техниками.

Выводы. Внедрение в практику разработанной методики музыкально-творческого развития студентов средствами этнического танца доказало продуктивность идеи акцентирования в обучении импровизационной стороны традиционного танцевального искусства. В результате проведенных занятий и мероприятий в рамках методики у студентов произошли качественные изменения в развитии музыкально-слуховых представлений, чувства ритма, совершенствовании музыкально-ритмических движений, а также технических навыков, связанных с координацией движений, их выразительностью и пластичностью. Углубившись в изучение богатого танцевального наследия и современных приемов интерпретации этнических танцев, студенты обрели способность идти в ногу со временем, реализовывая инновационные идеи на основе традиции.

Мы пришли к выводу о том, что установка на творчество в освоении этнических танцев стимулирует интерес молодых исполнителей к танцевальной традиции, укрепляет желание позиционировать себя в своей профессиональной деятельности в качестве наследников и носителей великой китайской национальной культуры.

Литература:

1. Ван, Я. Этнокультурный подход в музыкальном воспитании студентов педагогических колледжей и вузов Китая / Я. Ван, Ж. У, Ж. Чжоу // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2024. – № 4. – С. 95-106
2. Вэй, Л. Музыкально-эстетическое воспитание подростков средствами этнического танца в образовательных организациях КНР: автореф. …канд. пед. наук. / Л. Вэй. – Санкт-Петербург, – 2024. – 25 с.
3. Ли, С. Анализ наследования национальной танцевальной культуры и стратегий обучения народному танцу / С. Ли // Художественное образование. – 2016. – №12. – С. 130-131
4. Пэн, Ц. Исследование национального музыкального образования и практики преподавания национального народного танца / Ц. Пэн, Ю. Чжоу // Национальное исследование искусства. – 2009. – № 1. – С. 90-95
5. Цай, С. Анализ характеристик китайской народной танцевальной музыки и ее применение в классе / С. Цай // Голос Желтой реки. – 2009. – № 11. – С. 38-39
6. Цао, К. Исследование роли и статуса танцевального искусства в эстетическом воспитании в высших учебных заведениях / К. Цао, В. Сяолин // Китайская этническая выставка. – 2021. – (08). – С. 69-71
7. Чжан, Х. Возможности творческого самовыражения в процессе исполнения народного китайского танца / Х. Чжан // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика: Сборник материалов Международной конференции, посвященной 65-летию создания музыкально-педагогического факультета, Екатеринбург, 12 декабря 2024 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 486-491

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Чистоградова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ким Ольга Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС» (г. Москва)

ПРОБЛЕМА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлен анализ деструктивного потенциала цифровой образовательной среды (ЦОС) и репрезентируемых ею цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в контексте поликультурного воспитания личности. Актуальность исследования обусловлена противоречием между гуманистическим потенциалом информационных технологий и реальными социокультурными вызовами. Авторы эксплицируют системные риски, детерминированные стихийной цифровизацией образовательного процесса. В рамках исследования концептуализированы негативные тенденции, выступающие ингибиторами формирования поликультурной компетентности и социокультурной эмпатии обучающихся. Акцентируется проблема алгоритмической сегрегации, как скрытого процесса разделения людей по социальным, этническим, культурным группам. Описаны риски этнокультурного обезличивания и культурной апроприации. Выявлена деструктивная природа цифровых стереотипов, разрушающих качество поликультурного образования и искажающих картину мира обучающихся. Подчеркивается доминирование технократического над гуманитарным. Аргументирована императивная необходимость внедрения психолого-педагогической и гуманитарной экспертизы цифровой образовательной среды. Обоснован вывод о том, что ЦОС должна выполнять исключительно комплементарную функцию в процессе поликультурного воспитания.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, поликультурное воспитание, межкультурная коммуникация, алгоритмическая сегрегация, культурная унификация, цифровой этноцентризм.

Annotation. The article presents the analysis of the destructive potential of the digital educational environment and the digital educational resources in the context of multicultural education. The relevance of the study is driven by the contradiction between the humanistic potential of information technologies and the real sociocultural challenges. The authors explicate the systemic risks determined by the spontaneous digitalization of the educational process. The study conceptualizes the negative trends that inhibit the formation of multicultural competence and sociocultural empathy among students. The article highlights the problem of algorithmic segregation as a hidden process of dividing people into social, ethnic, and cultural groups. It describes the risks of ethnocultural

dehumanization and cultural appropriation. The destructive nature of digital stereotypes is highlighted: it destroys the quality of multicultural education and distorts the worldview of students. The article emphasizes the dominance of the technocratic over the humanitarian aspects. It argues for the imperative need to implement psychological, pedagogical, and humanitarian expertise in the digital educational environment. The article concludes that the digital educational environment should serve as a complementary tool in the process of multicultural education.

Key words. digital educational environment, multicultural education, intercultural communication, algorithmic segregation, cultural unification, digital ethnocentrism.

Введение. Актуальность исследования обусловлена стихийной трансформацией поликультурного образования в эпоху цифровизации и необходимостью поиска баланса между технологической унификацией и сохранением культурного плюрализма в образовательной среде.

Мировой рынок цифровых образовательных услуг (EdTech) демонстрирует устойчивый рост, обусловленный рядом факторов:

– Научный и технологический прогресс. Развитие и доступность цифровых образовательных платформ, облачных сервисов; внедрение игровых механик в учебный процесс (геймификация); интеграция искусственного интеллекта в науку и образование.

– Запрос на гибкость. Современное общество характеризуется состоянием «вечной вспышки» (режим постоянного перевозбуждения) и актуализирует востребованность на новые форматы обучения: микрообучение (освоение небольшого объёма материала за короткий промежуток времени), непрерывное обучение, персонализированное обучение и др.

– Трансформация рынка труда. Одной из самых востребованных компетенций является адаптивность сотрудников и готовность к постоянному обновлению навыков. Скорость потери актуальности квалификации выросла, что предопределяет развитие коротких практических курсов и переобучение в режиме онлайн.

– Экономическое преимущество. Цифровое обучение требует меньше финансовых затрат за счет снижения расходов на аренду, зарплату, печатные материалы, проезд, проживание вне дома.

Специалисты ведущей независимой консалтинговой компании Global Market Insights опубликовали отчет об объеме мирового рынка цифровых образовательных услуг за 2024 год, он составил более 25 млн. долларов. Прогнозируется, что к 2030 году этот объем достигнет 133 млн. долларов [10]. Стремительный рост EdTech-рынка и активное развитие и внедрение цифровой образовательной среды (ЦОС) неизбежно меняют саму модель обучения, трансформируя ее в более адаптивную, автоматизированную, персонализированную систему. При этом научное сообщество обеспокоено угрозой технологической унификации образования – созданием рамок единых цифровых стандартов, ограничивающих не только разнообразие педагогических подходов, но способ мышления. Алгоритмы строятся на анализе баз данных и работают по принципу поиска «золотой середины», что, в свою очередь, обусловливает усреднение таланта, когнитивную пассивность и размывание культурной идентичности.

Изложение основного материала статьи. Новая цифровая реальность трансформирует поликультурное образование, ее влияние амбивалентно. С одной стороны, потенциал цифровой среды в контексте развития культурного плюрализма неоспорим, так как обеспечивает доступ к глобальному культурному наследию (электронные библиотеки, архивы, виртуальные музеи и экскурсии, аутентичные медиаресурсы и т.д.), стирание временных, географических и социальных границ; существует ряд рисков этнокультурного обезличивания и развития цифрового этноцентризма.

Наряду с этим важно отметить ряд противоречий, возникающих в процессе реализации идей поликультурного воспитания в цифровой образовательной среде.

1. Алгоритмическая сегрегация. Алгоритм представляет собой набор инструкций, правил, последовательных действий, необходимых для эффективного решения задачи. Для выявления такой последовательности система анализирует информационную базу и «учится» на реальных данных, которые, в свою очередь, могут содержать культурные стереотипы и социальные предрассудки. К примеру, если база содержит информацию о том, что представители одной этнокультурной группы чаще заняты в сфере услуг, алгоритм скорее будет рекомендовать обучающемуся из этой группы рабочие специальности, игнорируя индивидуальный потенциал каждого и создавая замкнутый круг социальной иерархии.

В исследовании, проведенном государственным университетом штата Флориды (Florida State University), было выявлено, что популярная в медицине программа по определению уровня здоровья населения допускала ошибки при анализе баз данных пациентов и занижала риски здоровья темнокожих. Алгоритм опирался на объем финансовых расходов на лечение и в зависимости от этого определял группы людей, нуждающихся в большей медицинской помощи. Поскольку исторически темнокожие пациенты тратят меньше на здравоохранение, система определила, что они менее подвержены заболеваниям и стала реже им предлагать обследования и помощь [5]. Компания Амазон (Amazon) внедрила программу по отбору резюме, которую пришлось аннулировать из-за гендерной дискриминации. Анализ резюме в сфере информационных технологий за последние 10 лет показал, что наиболее успешные из них принадлежали мужчинам, при этом не учитывался факт того, что исторически большинство сотрудников этой сферы являлись представители мужского пола. В результате, алгоритм «выучил», что мужчины более успешны, чем женщины и автоматически занижал рейтинг резюме, где был указан женский пол соискателя [9].

2. Риск этнокультурного обезличивания. В условиях такой многонациональной страны как Россия, особое место уделяется вопросам сохранения культурного многообразия и поликультурного воспитания обучающихся. Однако в алгоритмической среде часто происходит стирание уникальных черт, особенностей, идентичности отдельных культур ввиду усреднения цифровых стандартов. Если попросить нейросеть описать или нарисовать дом, праздник, семью или одну из профессий, вероятнее всего получить ответ, основанный на западных стандартах или самых распространенных представлениях. Уникальность малых народов может быть либо проигнорирована в данном поиске, либо усреднена с пометкой «экзотический» [6]. Более того, алгоритмы часто интерпретируют малоизвестные сложные локальные традиции как вариации более известных понятий. К примеру, якутский Новый год (Ысыах) празднуется в конце июня и связан с пробуждением природы в суровых условиях, это глубоко сакральный, общинный праздник, который часто сравнивают со всем известной Масленицей, обесценивая его исторические и смысловые корни. В отличие от общеизвестных популярных праздников, этнические помогают глубже раскрыть национальную душу, сохранить национальную идентичность. Помимо этого, цифровые системы часто требуют адаптации самобытных этнических имен, названий, топонимов под некий стандарт или латиницу. В этом случае происходит потеря их уникальности и этимологического значения.

3. Утрата невербального контекста [11]. Манифестация смысла высказывания во многом зависит от невербальной коммуникации, которая имеет полисенсорную природу и выражается через различные органы чувств. Профессор психологии калифорнийского университета А. Мерабян выявил, что информация в процессе коммуникации распределена следующим образом: 7% вербальной (словесной), 38% передается тоном, акцентами и произношением, и 55% невербальными сигналами [8]. В основе невербального поведения заложен национально-культурный компонент.

Представители разных национальностей используют уникальную систему невербальных сигналов, обусловленную этнокультурными особенностями. В условиях поликультурного образовательного пространства эта система может стать удобной площадкой для реализации идей поликультурного воспитания и инклюзии обучающихся, плохо владеющих языком, так как невербальные знаки помогают понять информацию, отношение и состояние собеседника, преодолеть культурный шок и языковой барьер. Помимо этого, невербальная коммуникация является эффективным инструментом формирования поликультурной компетентности обучающихся и педагогов: умение распознавать разные культурные коды и учитывать их специфику в процессе общения, грамотно использовать язык тела не только расширяет понимание о культурном плюрализме, но способствует созданию атмосферы безопасности для всех участников [12]. Цифровая среда значительно трансформирует, искажает или полностью теряет невербалику, участники процесса коммуникации попадают в пространство усредненной цифровой этики, где этнические коды не считываются. Использование таких цифровых суррогатов как эмодзи, стикеры, анимации для передачи эмоций, к сожалению, не компенсируют утрату невербального контекста и значительно снижают качество общения.

4. Формирование цифровых стереотипов. Особую проблему для этнокультурной мозаичности общества представляют культурные стереотипы и стигматизированное мышление. Культурный стереотип является «результатом этноцентрической реакции – попытки судить о других людях и культурах с позиций исключительно своей культуры» [2, С. 12]. Являясь средством выражения оценочной позиции к той или иной национальности и ее представителям, культурный стереотип может стать причиной конфликта в процессе межкультурного взаимодействия, углубить ощущение непонимания или негатива по отношению к другим культурам. Цифровая среда усугубляет предрассудки, что обусловлено алгоритмами персонализации (адаптацией контента под интересы пользователя). Анализируя поведение, поисковую систему, комментарии, приложения абонента, система адаптируется и предлагает схожую его интересам информацию, создавая тем самым информационный пузырь и ограничивая человека в альтернативных взглядах. К примеру, если пользователю нравятся видео об излишней эмоциональности и постоянной жестикуляции итальянцев, алгоритм будет предлагать похожие видео, усиливая этот стереотип. В рамках поликультурного воспитания система работает на упрощение, снижение критичности мышления, усиление предвзятости и сегрегацию. Подобный эффект может отрицательно сказаться на межкультурном диалоге и формировании поликультурной компетентности среди молодежи ввиду закрепления ложных представлений и ограниченных взглядов на определенные этнокультурные группы [1; 7].

5. Культурная апроприация. В глобальном смысле под культурной апроприацией понимается копирование или заимствование национально-культурных элементов одного народа (обычно меньшинства) представителями другого (обычно большинства). Иными словами, это присвоение чужой культуры. Интерес к этой теме связан прежде всего с борьбой этнических меньшинств за свои права и сохранением культурного плюрализма в обществе [3]. В цифровой образовательной среде проблема культурной апроприации принимает новые формы, проявляется в использовании традиционных символов, смыслов и знаний при создании онлайн-курсов, материалов и учебных платформ. В целях продвижения или коммерциализации курса, создания яркой презентации или видеолекции, авторы могут использовать уникальные элементы культуры (этнический орнамент, костюм, тотемное животное и т.д.) без объяснения их сакрального значения, тем самым искажая смысл, закрепляя упрощенные стереотипы и превращая традиции в инструмент маркетинга. Сложные культурные коды переводятся на язык «лайфхаков», глубокий аутентичный смысл заменяется интересной картинкой. Это имплицирует возникновение следующих рисков: формирование искаженной картины мира у обучающихся (тиражирование культурных стереотипов, иллюзия компетентности); эрозия идентичности определенных этнических групп (утрата уникальности культурного наследия, оскорбление национальных чувств); снижение качества образования (распространение дезинформации, репутационные риски, поощрение цифрового колониализма).

6. Доминирование технократического над гуманитарным. В цифровой образовательной среде процесс развития и становления поликультурной личности превращается в процесс обработки данных. Роль преподавателя как наставника и этического ориентира угасает, на смену приходят курсы, платформы, автоматизированные тесты, где качество образования измеряется процентами прохождения заданий, где нет места интуиции, импровизации, живому межкультурному диалогу, эмпатии и толерантности. Обучение превращается в погоню за баллами, галочками, рейтингом, что являет собой трансформацию познания: переход от глубоко изучения к быстрому поиску информации, получению тем самым только фрагментарных знаний. Избыток информации (информационный мусор) в цифровой среде не увеличивает количество и качество знаний, но создает иллюзию доступности, ведет к дезориентации и зависимости от поисковых алгоритмов, которые ориентируются на выгоду и оптимизацию, но не на гуманитарные аспекты, которые являются базой поликультурного воспитания личности. Техноцентризм несет фундаментальные риски для интернационального образования, трансформируя процесс формирования космополита в создание «цифрового Я» (Digital self), отличающегося зависимостью от алгоритмического посредничества, дефицитом эмпатии, этической слепотой, снижением метакогнитивности [4].

Выводы. Преимущества и риски цифровой образовательной среды в контексте поликультурного воспитания личности представляют собой сложный вызов. С одной стороны, это «перекресток культур», пространство межкультурного синтеза, где происходит нивелирование этнокультурной дистанции. С другой – это технологическийинструмент дегуманизации, репликации культурных стереотипов, виртуальной аппроксимации и цифрового этноцентризма. Для решения этой задачи необходим комплексный подход: разработка алгоритмов с учетом культурного многообразия, внедрение медиа грамотности, повышение осведомленности о культурном плюрализме и его роли в развитии общества. Поликультурное воспитание в ЦОС должно строиться не на слепом потреблении контента, а на концепции цифрового гуманизма, которая утверждает, что технология должна служить человеку, а не управлять им.

Литература:

1. Большакова, Е.Э. О стереотипах в современной медиакультуре: как «действуют» и воспринимаются фразеологизмы с этнокультурной коннотацией / Е.Э. Большакова, А.Г. Пастухов // Язык и культура. – 2015. – № 3(31). – С. 15-27

2. Ванновская, О.В. Воздействие цифровой образовательной среды вуза на личность и психику обучающихся / О.В. Ванновская // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 3. – С. 82-96

3. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

4. Еременко, Т.В. Результаты поискового педагогического эксперимента по формированию информационного поведения студентов вуза / Т.В. Еременко // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3(52).

5. Московчук, Л.С. Культурная апроприация как этическая проблема в контексте сохранения культурного наследия / Л.С. Московчук // Наследие веков. – 2022. – № 1(29). – С. 54-62

6. Собирова, Н.Н. Невербальная коммуникация / Н.Н. Собирова // Проблемы современной науки и образования. – 2021. – № 5-2(162). – С. 22-25

7. Чистоградова, О.А. Культурный стереотип в этнической мозаичности общества / О.А. Чистоградова // Российская наука в современном мире: сборник статей LVII международной научно-практической конференции (Москва, 15 октября 2023 года). – Москва: Актуальность.РФ, 2023. – С. 115-117
8. Юрьев, А.В. Влияние цифровых технологий на образование / А.В. Юрьев // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 59-4. – С. 41-44
9. Florida State University Libraries. – 2018. – URL: https://guides.lib.fsu.edu/c.php?g=1060571&p=7867273 (дата обращения: 01.05.2026)
10. Global Market Insights. – 2024. – URL: https://www.gminsights.com/ru/industry-analysis/digital-education-market (дата обращения: 01.05.2026)
11. Kayode, O. Algorithmic bias and justice: analyzing the ethical limits of machine learning in high-stakes decision-making / O. Kayode // Federal University of Technology. – 2025. – URL: https://www.researchgate.net/publication/393789201_Algorithmic_Bias_and_Justice_Analyzing_the_Ethical_Limits_of_Machine_Learning_in_High-Stakes_Decision-Making (дата обращения: 03.05.2026)
12. ORBIT-O-R. Global leader in AI innovation for design. – 2025. – URL: https://www.orbit-o-r.com/post/what-are-the-limitations-of-ai-in-capturing-cultural-significance-in-design (дата обращения: 01.05.2026)

Педагогика

УДК 372.891
аспирант кафедры дидактики, методики и технологии Чмых Элла Сергеевна
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
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)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ К ОГЭ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки обучающихся выпускных классов к основному государственному экзамену по географии в условиях информационно-образовательной среды школы. Анализируются нормативные, методические и диссертационные первоисточники и их основе показано, что такая подготовка не сводится к натаскиванию на выполнение типовых заданий, а представляет собой целостный педагогический процесс, сочетающий требования стандарта и государственной итоговой аттестации, предметную логику школьной географии, возрастные особенности девятиклассников, диагностику учебных дефицитов, использование цифровых ресурсов и педагогически управляемое включение инструментов искусственного интеллекта. Материалы демоверсии, кодификаторы и методические рекомендации позволяют говорить о том, что экзамен ориентирован не только на проверку объема усвоенных знаний, но и на выявление умений использовать географическую информацию в разных формах ее представления: картографической, текстовой, табличной, графической и статистической. Уточняется, что ключевыми характеристиками рассматриваемой подготовки выступают поэтапность, диагностичность, опора на разные формы географической информации, сочетание содержательного повторения и формирования экзаменационной грамотности, а также необходимость профессионально обоснованного отбора цифровых средств. Раскрываются особенности информационно-образовательной среды, которая рассматривается как специально организованная совокупность условий, ресурсов, средств коммуникации, цифровых инструментов и педагогических механизмов, обеспечивающих реализацию образовательного процесса. Отмечается, что существенной особенностью подготовки девятиклассников к ОГЭ является поэтапный переход от общего предметного обучения к экзаменационно ориентированной системе повторения и тренировки. Теоретическая значимость статьи состоит в систематизации признаков подготовки к ОГЭ по географии в условиях информационно-образовательной среды как особой педагогической задачи.
Ключевые слова: подготовка к ОГЭ, география, информационно-образовательная среда школы, девятиклассники, цифровые образовательные ресурсы, искусственный интеллект.
Annotation. This article explores the specifics of preparing graduating students for the main state exam in geography within the school's information and educational environment. It analyzes regulatory, methodological, and dissertation sources, demonstrating that such preparation is not limited to drilling students on typical assignments, but rather represents a holistic pedagogical process that combines the requirements of the standard and the state final assessment, the subject logic of school geography, the age characteristics of ninth-graders, the diagnosis of learning deficits, the use of digital resources, and the pedagogically guided integration of artificial intelligence tools. The demo version materials, codifiers, and methodological recommendations suggest that the exam is designed not only to test the scope of acquired knowledge but also to identify skills in using geographic information in various forms of presentation: cartographic, textual, tabular, graphical, and statistical. It clarifies that the key characteristics of the training under consideration are its phased nature, diagnostic approach, reliance on various forms of geographic information, a combination of meaningful review and development of exam literacy, and the need for a professionally justified selection of digital resources. The article explores the specific features of the information and educational environment, which is viewed as a specially organized set of conditions, resources, communication tools, digital instruments, and pedagogical mechanisms that support the educational process. It notes that a significant feature of ninth-graders' preparation for the OGE is the gradual transition from general subject-based instruction to an examination-oriented system of review and practice. The theoretical significance of the article lies in its systematization of the characteristics of preparation for the OGE in geography within the context of the information and educational environment as a specific pedagogical task.
Key words: Basic State Examination preparation, geography, informational and educational environment, ninth-grade students, digital educational resources, artificial intelligence.

Введение. Проблема подготовки обучающихся выпускных классов к основному государственному экзамену в современной школе приобретает особую значимость в связи с усилением требований к качеству предметных результатов, расширением цифровых форм обучения и возрастанием роли государственной итоговой аттестации в образовательной траектории школьника. Для преподавания географии эта проблема имеет специальный характер, поскольку экзамен ориентирован на проверку не только объема усвоенных сведений, но и умений работать с картографическими,

статистическими, текстовыми и графическими источниками информации, сопоставлять территориальные различия, выявлять причинно-следственные связи и применять географические знания в новой учебной ситуации.

В научной и методической литературе накоплен значительный материал по вопросам экзаменационных моделей ОГЭ, по методике обучения географии, по использованию цифровых ресурсов в школьном образовании и по проектированию информационно-образовательной среды [4; 11; 13; 15; 16; 18]. Однако особенности подготовки именно к ОГЭ по географии в условиях информационно-образовательной среды школы чаще рассматриваются фрагментарно: либо через анализ контрольных измерительных материалов, либо через частные аспекты цифровизации обучения, либо через общие вопросы предметной методики. В результате недостаточно целостно описан сам педагогический характер такой подготовки как особой профессиональной задачи учителя.

Цель статьи состоит в теоретическом раскрытии особенностей подготовки обучающихся выпускных классов к ОГЭ по географии в условиях информационно-образовательной среды школы. Для достижения поставленной цели использованы анализ нормативных документов, методических материалов, научной литературы по методике географии, исследованиям цифровой образовательной среды и современным подходам к использованию искусственного интеллекта в образовании. Научная новизна статьи заключается в систематизации ключевых признаков данной подготовки как целостного педагогического процесса, объединяющего предметно-методические, диагностические, организационные и цифровые характеристики.

Изложение основного материала статьи. Подготовка к ОГЭ в современной школе не должна пониматься как узкое «натаскивание» на выполнение типовых заданий. В педагогическом отношении она выступает частью целостного образовательного процесса, ориентированного на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт задает требования к предметным, метапредметным и личностным результатам, а действующий порядок проведения государственной итоговой аттестации определяет нормативные рамки самой экзаменационной процедуры [8; 9]. Следовательно, подготовка к ОГЭ по географии должна быть одновременно содержательно полноценной, нормативно корректной и педагогически целесообразной: она предполагает системное повторение курса, развитие способов работы с географической информацией и формирование устойчивой готовности школьника к решению учебно-познавательных задач в экзаменационной ситуации.

Существенной особенностью подготовки к ОГЭ по географии является то, что сам экзамен выступает самостоятельным дидактическим фактором, влияющим на структуру и методы обучения. Материалы ФИПИ, демоверсии, спецификации, кодификаторы и методические рекомендации показывают, что экзамен ориентирован не только на проверку объема усвоенных знаний, но и на выявление умений использовать географическую информацию в разных формах ее представления: картографической, текстовой, табличной, графической и статистической [1; 3; 5; 6; 7]. Это означает, что успешная подготовка требует не механического запоминания сведений, а целенаправленного формирования комплекса предметных действий: чтения и интерпретации карт, анализа диаграмм и профилей, сопоставления территориальных различий, установления причинно-следственных связей, применения географических знаний в новой учебной ситуации.

Дидактическая специфика ОГЭ по географии проявляется и в том, что экзамен соединяет в себе несколько разнотипных требований. С одной стороны, он предполагает воспроизведение основных понятий, номенклатуры и фактических сведений; с другой – требует понимания пространственных закономерностей, умения анализировать природные и социально-экономические процессы, соотносить различные источники информации и выбирать корректный способ решения задания. Именно поэтому подготовка к экзамену должна строиться как работа на стыке содержательного повторения, тренировки учебных действий и формирования экзаменационной грамотности. Последняя включает владение форматом заданий, умение распределять время, внимательно читать условие, соотносить ответ с требуемым способом записи и избегать типичных ошибок, возникающих не из-за незнания предмета, а вследствие неумения работать с экзаменационной моделью.

Предметная специфика географии усиливает эти требования. В методике обучения географии подчеркивается, что результативность усвоения предметного содержания во многом определяется тем, насколько системно организованы работа с картой, формирование понятий, выявление межпредметных связей, использование практико-ориентированных заданий и повторительно-обобщающих форм работы [16]. В условиях подготовки к ОГЭ это приобретает особую значимость, поскольку экзамен проверяет не фрагментарное владение разрозненными темами, а способность обучающегося мобилизовать усвоенные знания для анализа территорий, явлений и процессов. Следовательно, подготовка к ОГЭ по географии должна сохранять предметную логику курса и одновременно переводить ее в плоскость экзаменационно значимых действий.

Принципиально важно учитывать и возрастно-педагогические особенности обучающихся девятых классов. Выпускники основной школы находятся на этапе, когда возрастает значимость внешней оценки результата, усиливается потребность в подтверждении собственной успешности, но при этом сохраняется необходимость в педагогической поддержке, четком алгоритме действий и поэтапной организации подготовки. Поэтому эффективная система подготовки к ОГЭ должна сочетать развитие самостоятельности школьников с постоянной диагностикой, обратной связью, коррекцией типичных ошибок и постепенным усложнением учебных задач. Опыт исследований образовательного взаимодействия в условиях онлайн-обучения дополнительно показывает, что результативность цифрово опосредованной учебной работы связана не только с доступностью ресурсов, но и с эмоциональным благополучием обучающихся, характером педагогической поддержки и предупреждением перегрузки [6; 7].

Историографический анализ показывает, что рассматриваемая проблематика разрабатывалась в нескольких взаимосвязанных направлениях. Во-первых, отдельный пласт исследований посвящен совершенствованию экзаменационных моделей ОГЭ и анализу контрольных измерительных материалов, что позволяет точнее понять структуру проверяемых умений и типичные затруднения обучающихся [6; 7; 11]. Во-вторых, в методике обучения географии накоплены исследования, раскрывающие предметно-методические основы использования картографических, статистических и информационно-коммуникационных средств в школьном географическом образовании. В-третьих, в работах, посвященных проектированию информационно-образовательной среды школы и подготовке учителя к работе в условиях цифровизации, обоснованы подходы к педагогическому проектированию среды, к отбору цифровых ресурсов и к профессиональной готовности педагога к их осмысленному применению [10; 13; 18].

Особенности подготовки к ОГЭ в современных условиях все более отчетливо связаны с использованием информационно-образовательной среды школы. В научной литературе информационно-образовательная среда рассматривается как специально организованная совокупность условий, ресурсов, средств коммуникации, цифровых инструментов и педагогических механизмов, обеспечивающих реализацию образовательного процесса [17; 18]. В контексте школьной подготовки к экзамену это означает такую организацию образовательного пространства, при которой обучающийся получает доступ к электронным учебным материалам, цифровым платформам, банкам заданий,

картографическим ресурсам, средствам самоконтроля и обратной связи, а педагог – к инструментам проектирования, мониторинга, диагностики и индивидуализации подготовки.

Для подготовки к ОГЭ по географии информационно-образовательная среда имеет особенно высокую дидактическую ценность, поскольку сам предмет предполагает работу с разнообразными источниками информации – картографическими, графическими, статистическими, текстовыми и визуальными. Именно поэтому цифровые и электронные ресурсы выступают здесь не внешним дополнением к традиционному обучению, а естественным средством организации познавательной деятельности обучающихся. Исследователи подчеркивают, что использование электронных образовательных ресурсов в обучении географии повышает наглядность, расширяет возможности моделирования, способствует развитию информационной компетентности, активизирует самостоятельную работу школьников и создает условия для дифференциации обучения [2; 4; 10; 15]. В условиях подготовки к ОГЭ это позволяет выстраивать более адресную работу с дефицитами, варьировать типы заданий, организовывать повторение по тематическим блокам и оперативно отслеживать динамику результатов.

Однако возможности информационно-образовательной среды не следует абсолютизировать. Ее педагогическая результативность зависит не от самого факта наличия цифровых ресурсов, а от того, насколько они встроены в целостную систему подготовки. Электронные материалы должны отбираться в соответствии с логикой школьного курса географии и структурой экзамена, цифровой контроль должен сочетаться с содержательным разбором ошибок, а дистанционные или онлайн-формы работы – не подменять живое педагогическое взаимодействие, а дополнять его. При этом современные модели подготовки педагогических команд показывают, что цифровая трансформация школы требует не изолированных действий отдельного учителя, а согласованного профессионального взаимодействия, распределения функций и коллективной ответственности за результат.

На современном этапе в структуре информационно-образовательной среды все более заметное место занимают технологии искусственного интеллекта. В международных и отечественных исследованиях подчеркивается, что такие технологии способны расширять возможности персонализации обучения, адаптивной диагностики, автоматизированного подбора заданий, оперативной обратной связи и создания вариативных учебных материалов. Дополнительное значение приобретает и тенденция к использованию быстрых аналитических процедур и экспресс-оценки в образовательном управлении, что усиливает интерес к цифровым средствам мониторинга и интерпретации результатов. Применительно к подготовке к ОГЭ по географии это открывает возможности анализа типичных ошибок обучающихся, генерации тренировочных заданий по определенным темам, построения индивидуальных траекторий повторения и поддержки самостоятельной работы школьника в межурочное время.

Вместе с тем включение искусственного интеллекта в подготовку к ОГЭ требует особенно взвешенного педагогического подхода. На первый план здесь выходят вопросы достоверности генерируемой информации, защиты персональных данных, возрастной уместности использования ИИ-сервисов, опасности подмены учебного усилия готовым ответом и риска снижения самостоятельности мышления обучающихся [14; 17]. Поэтому искусственный интеллект в школьной подготовке к экзамену целесообразно рассматривать не как автономного «заменителя» учителя, а как дополнительный инструмент внутри информационно-образовательной среды, эффективность которого определяется качеством педагогической постановки задачи, контролем результатов и обязательной последующей верификацией содержания. Для учителя географии это означает необходимость критически оценивать ИИ-ресурсы, проверять корректность географических данных, соотносить их с требованиями ФИПИ и использовать такие инструменты только в тех пределах, в которых они действительно усиливают, а не размывают учебные цели.

Существенной особенностью подготовки девятиклассников к ОГЭ является поэтапный переход от общего предметного обучения к экзаменационно ориентированной системе повторения и тренировки. На первом этапе требуется выявление уровня предметной подготовленности обучающихся, определение типичных затруднений и распределение учебного материала по блокам повторения. На втором этапе значима систематизация содержания курса с опорой на кодификатор, спецификацию и типологию заданий. На третьем этапе особое место занимает тренировка применения знаний в ситуациях, приближенных к экзаменационным, с обязательным анализом ошибок и адресной коррекцией. Наконец, завершающий этап предполагает развитие экзаменационной устойчивости: отработку алгоритмов выполнения заданий, навыков самоконтроля, распределения времени и психологической готовности к процедуре аттестации [3; 5; 6; 7]. Такая логика делает подготовку не эпизодической, а последовательной и технологически выстроенной.

Следует учитывать и то, что информационно-образовательная среда школы расширяет возможности взаимодействия педагога, обучающегося и учебного материала за пределами традиционного урока. Электронные курсы, школьные платформы, цифровые тренажеры, онлайн-консультации, интерактивные карты, размещение материалов для повторения, автоматизированный сбор результатов и аналитика учебных затруднений позволяют сделать подготовку более непрерывной и адресной. Вместе с тем это предъявляет новые требования к учителю: он должен уметь отбирать качественные ресурсы, проектировать последовательность заданий, интерпретировать результаты цифровой диагностики, сочетать очные и дистанционные формы сопровождения, а также выстраивать разумный баланс между традиционными и цифровыми средствами обучения. Иначе говоря, подготовка к ОГЭ в условиях информационно-образовательной среды школы становится сферой профессионально сложной деятельности учителя, где предметно-методическая компетентность должна дополняться цифровой и аналитической готовностью.

Выводы. Проведенный анализ нормативных, методических, научных и диссертационных источников показывает, что подготовка обучающихся выпускных классов к ОГЭ по географии в условиях информационно-образовательной среды школы представляет собой не частный организационный прием, а целостный педагогический процесс. Его содержание определяется одновременно требованиями стандарта и государственной итоговой аттестации, логикой школьного курса географии, возрастными особенностями девятиклассников и условиями цифрово опосредованного обучения.

Установлено, что ключевыми особенностями такой подготовки выступают: дидактическая обусловленность самой экзаменационной моделью; необходимость сочетания содержательного повторения и формирования экзаменационной грамотности; поэтапность и диагностичность организации работы; опора на различные формы географической информации; адресная коррекция выявленных дефицитов; педагогически обоснованное использование цифровых ресурсов и инструментов искусственного интеллекта. Существенным условием результативности выступает и профессиональная готовность учителя к осмысленному управлению цифровой средой, мониторингу образовательных результатов и поддержанию учебной мотивации школьников.

Теоретическое обобщение особенностей подготовки к ОГЭ по географии в условиях информационно-образовательной среды школы создает основу для последующего рассмотрения содержания и структуры профессиональной деятельности учителя в данной сфере, а также для разработки практических моделей сопровождения девятиклассников в экзаменационный период.

Литература:
1. Амбарцумова, Э.М. Перспективная модель КИМ ОГЭ по географии / Э.М. Амбарцумова, А.А. Лобжанидзе // Педагогические измерения. – 2019. – № 1. – С. 23-27
2. Бадьин, М.М. Методика использования информационно-коммуникативных технологий в школьном географическом краеведении: 8 класс: дис. ... канд. пед. наук / М.М. Бадьин. – Нижний Новгород, 2013. – 412 с.
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ОГЭ 2026 года // Федеральный институт педагогических измерений. – URL: https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения: 21.03.2026)
4. Заболотнова, Е.Ю. Информационная образовательная среда по географии – инструментарий повышения эффективности географического образования / Е.Ю. Заболотнова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: География. Геоэкология. – 2007. – № 1. – С. 86-89
5. Изменения в КИМ ОГЭ 2026 года // Федеральный институт педагогических измерений. – URL: https://doc.fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/Izmeneniya_KIM_OGE_2026.pdf (дата обращения: 21.03.2026)
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: 21.03.2026)
7. Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ОГЭ 2025 года. География // Федеральный институт педагогических измерений. – URL: https://doc.fipi.ru/navigator-podgotovki/navigator-oge/MR_geografia_oge_2025.pdf (дата обращения: 21.03.2026)
8. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования: приказ Минпросвещения России и Рособрнадзора от 4 апреля 2023 г. № 232/551. – URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120014 (дата обращения: 21.03.2026)
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/e00a63b7adf590197e3776ab3d115552/ (дата обращения: 21.03.2026)
10. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 368 с.
11. Решетникова, О.А. О новых экзаменационных моделях КИМ ОГЭ / О.А. Решетникова // Школьные технологии. – 2018. – № 3. – С. 33-38
12. Свердлова, Н.А. Анализ возможностей искусственного интеллекта применительно к обучению в школе / Н.А. Свердлова, Е.С. Орлова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 1(139). – DOI: 10.23670/IRJ.2024.139.161
13. Синицын, И.С. Подготовка будущих учителей географии к использованию статистических методов в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / И.С. Синицын. – Ярославль, 2016. – 209 с.
14. Сувирова, А.Ю. Искусственный интеллект в школьном и вузовском преподавании: российский и зарубежный опыт / А.Ю. Сувирова, Д.П. Ананин, Н.Н. Шевелева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 9. – С. 318-330. – URL: http://e-koncept.ru/2025/251190.htm (дата обращения: 21.03.2026)
15. Суппес, Н.Е. Электронные образовательные ресурсы как средство формирования информационной компетентности учащихся по географии в современной школе / Н.Е. Суппес // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 295-298. – DOI: 10.17816/snv2021104310
16. 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.
17. 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). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-shkolnom-obrazovanii-ot-definitsii-k-smyslam-dlya-uchitelya (дата обращения: 21.03.2026)
18. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 372.891
аспирант кафедры дидактики, методики и технологии Чмых Элла Сергеевна
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
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)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА (ОГЭ)

Аннотация. В статье определяется сущность профессиональной направленности учителя географии в контексте подготовки обучающихся к основному государственному экзамену в условиях информационно-образовательной среды школы. Научная новизна статьи заключается в рассмотрении профессиональной направленности учителя географии в единстве предметно-методического, экзаменационного и цифрового аспектов, а также в уточнении её структурных компонентов применительно к подготовке школьников к ОГЭ. На основе анализа философской, психологической, педагогической и предметно-методической литературы показано, что данная направленность представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, объединяющее мотивы, ценности, цели, предметно-методические знания, способы педагогической деятельности и готовность к педагогически обоснованному использованию цифровых ресурсов. Обоснована структура профессиональной направленности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Проведённый анализ психологической, педагогической и методической литературы показывает, что профессиональная направленность учителя географии представляет собой полифункциональное личностно-профессиональное образование, определяющее смысл, избирательность и результативность его деятельности. Профессиональная направленность учителя географии выражается в

устойчивой ориентации на развитие обучающегося, качественное планирование и организацию образовательного процесса и самосовершенствование личностно-ориентированной практики. Для педагогических исследований важно, что эта общепедагогическая характеристика должна быть конкретизирована применительно к деятельности учителя географии и к задаче подготовки школьников к ОГЭ. Отмечается, что подготовка к ОГЭ значимая в соответствии с определением диагностического инструментария профессиональной направленности. Подчеркивается, что учитель, ориентированный на высокий образовательный результат, не ограничивается предъявлением учебного материала на уроках и во внеклассной работе, а постоянно соотносит содержание образования с достижениями конкретных обучающихся, выявляя дефициты знаний и риски сделать ошибки, прогнозируя пути преодоления трудностей и организуя адресную индивидуальную помощь ученикам. Теоретическое определение сущности, структуры и функций профессиональной направленности учителя географии создаёт основу для последующего эмпирического исследования данного феномена, для разработки диагностического инструментария и для определения педагогических условий её формирования в информационно-образовательной среде образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная направленность, учитель географии, подготовка к ОГЭ, информационно-образовательная среда, географическое образование.

Annotation. This article defines the essence of a geography teacher's professional orientation in the context of preparing students for the Basic State Exam in a school information and educational environment. The scientific novelty of the article lies in its examination of the professional orientation of a geography teacher within the unity of subject-methodological, examination, and digital aspects, as well as in its clarification of its structural components as applied to preparing schoolchildren for the Basic State Exam. Based on an analysis of philosophical, psychological, pedagogical, and subject-methodological literature, it is shown that this orientation represents an integrative personal and professional development that unites motives, values, goals, subject-methodological knowledge, teaching methods, and a readiness for the pedagogically sound use of digital resources. The structure of the professional orientation is substantiated, including motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-evaluative components. An analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature reveals that the professional orientation of a geography teacher is a multifunctional personal and professional development that determines the meaning, selectivity, and effectiveness of their work. A geography teacher's professional orientation is expressed in a consistent focus on student development, high-quality planning and organization of the educational process, and self-improvement through student-centered practice. For pedagogical research, it is important that this general pedagogical characteristic be specified in relation to the work of a geography teacher and the task of preparing schoolchildren for the Basic State Exam (OGE). It is noted that preparation for the OGE is significant in accordance with the definition of the diagnostic tools for professional orientation. It is emphasized that a teacher focused on high educational outcomes does not limit themselves to presenting educational material in lessons and extracurricular activities, but constantly correlates educational content with the achievements of specific students, identifying knowledge gaps and potential errors, anticipating ways to overcome difficulties, and providing targeted, individualized support to students. The theoretical definition of the essence, structure and functions of the professional orientation of a geography teacher creates the basis for subsequent empirical research of this phenomenon, for the development of diagnostic tools and for determining the pedagogical conditions for its formation in the information and educational environment of an educational organization.

Key words: professional orientation, geography teacher, Basic State Examination, informational and educational environment.

Введение. Проблема профессиональной направленности учителя в современной педагогике приобретает особую значимость в связи с усилением требований к качеству образовательных результатов, расширением цифровых форм обучения и возрастанием роли государственной итоговой аттестации. Для учителя географии данная проблема имеет особую остроту, поскольку именно этот учебный предмет требует сочетания предметных знаний, методической гибкости, работы с картографической и статистической информацией, умения организовывать практико-ориентированную деятельность и использовать ресурсы информационно-образовательной среды. Исследования, посвящённые функционированию образовательного процесса в условиях онлайн-обучения, показывают, что продуктивность цифрового взаимодействия связана не только с технической организацией обучения, но и с эмоциональным благополучием и творческой включённостью его участников, что усиливает требования к профессиональной позиции педагога. Подготовка школьников к основному государственному экзамену уже не может пониматься как кратковременная тренировка перед проверочной процедурой. Она становится частью системной педагогической работы, требующей устойчивой ориентации учителя на результат, диагностичности, рефлексивности и методической продуманности [2; 12; 13; 14].

Цель статьи состоит в теоретическом уточнении сущности профессиональной направленности учителя географии в контексте подготовки обучающихся к основному государственному экзамену и в обосновании её структуры с учётом возможностей информационно-образовательной среды. Для достижения поставленной цели осуществлён анализ классических и современных работ по проблемам направленности личности, профессионализма педагога, методики обучения географии, цифровизации образования и нормативных оснований подготовки к ОГЭ [3; 8; 9; 13]. Научная новизна статьи заключается в рассмотрении профессиональной направленности учителя географии в единстве предметно-методического, экзаменационного и цифрового аспектов, а также в уточнении её структурных компонентов применительно к подготовке школьников к ОГЭ.

В научной литературе понятие профессиональной направленности чаще всего раскрывается применительно к личности, в целом, к профессиональному самоопределению или к педагогической деятельности вообще. Значительно реже рассматривается направленность учителя конкретного учебного предмета в условиях решения определённой профессиональной задачи. В рамках настоящего исследования такой задачей выступает подготовка школьников к ОГЭ по географии в информационно-образовательной среде школы, что требует соединения психологических, педагогических и предметно-методических аспектов [1; 4; 5; 7].

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологической традиции направленность личности рассматривается как относительно устойчивая система мотивов, интересов, потребностей, возможностей личности, определяющих общий вектор поведения человека. Так, С.Л. Рубинштейн связывал внутреннюю организацию личности с её отношением к миру и деятельности, подчёркивая активный, субъектный характер человеческого бытия [10]. В тоже время А.Н. Леонтьев утверждал, что деятельность разворачивается не только через внешние действия, но и через систему мотивов и смыслов, благодаря которым поведение приобретает направленность и внутреннюю логику [7]. Вместе с тем, Л.И. Божович, анализируя развитие мотивационно-потребностной сферы человека, подчёркивала, что доминирующие мотивы формируют устойчивый тип поведения личности и определяют содержание её жизненных устремлений [1].

Таким образом, в своей совокупности эти положения позволяют рассматривать направленность не как частное психологическое свойство человека, а как внутреннее состояние человека, в основании которого лежит профессиональный выбор и продуктивные действия. Перенос ряда теоретических положений в сферу профессиональной деятельности позволяет сделать принципиальный вывод о том, что профессиональная направленность учителя не исчерпывается

позитивным отношением к профессии или формальной готовностью выполнять должностные обязанности. Она выражает глубинную систему профессиональных смыслов, благодаря которым педагог осознаёт значимость своей деятельности, принимает её цели и последовательно реализует их в практике. В этом отношении профессиональная направленность учителя географии выступает как интегративное образование, объединяющее мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные и рефлексивно-оценочные характеристики личности. Такой подход согласуется с логикой исследований профессионального становления и профессионализма, представленной в ряде работ Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой и Э.Ф. Зеера [3; 5; 6; 8].

Рассматривая профессиональное самоопределение как длительный процесс Е.А. Климов подчеркивал необходимость соотнесения человеком собственных возможностей, интересов и ценностей с требованиями определённой сферы труда [5]. Для педагогической профессии это особенно важно, поскольку выбор и сохранение профессиональной позиции здесь напрямую связаны с принятием социальной значимости учительского труда. Раскрывая психологию профессионализма, А.К. Маркова утверждала, что высокий уровень профессионального развития невозможен без сформированной мотивационной основы деятельности, осознания профессиональных целей и внутренней готовности к совершенствованию [8]. Н.В. Кузьмина связывала профессионализм преподавателя с эффективным решением полифункциональных задач и развитием качеств личности, обеспечивающих устойчивость педагогической деятельности [6]. Продолжая эти идеи Э.Ф. Зеер подчёркивал динамический характер профессионального становления, в ходе которого формируются не только навыки и знания, но и профессионально значимые установки, способы саморегуляции и отношение к профессии [3].

Педагогическая литература позволяет уточнить, как профессиональная направленность проявляется именно в деятельности учителя. В научных трудах И.А. Зимней, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова раскрываются основания педагогической деятельности как ценностно насыщенной, гуманистически ориентированной и социально ответственной системы взаимодействия педагога с обучающимся [4; 11]. В такой логике учитель выступает не только транслятором знаний, но и организатором развития личности, проектировщиком образовательной среды, носителем профессиональных ценностей и субъектом непрерывного саморазвития. Следовательно, профессиональная направленность педагога выражается в устойчивой ориентации на развитие обучающегося, качественное планирование и организацию образовательного процесса и самосовершенствование личностно-ориентированной практики. Для настоящего исследования важно, что эта общепедагогическая характеристика должна быть конкретизирована применительно к деятельности учителя географии и к задаче подготовки школьников к ОГЭ.

Предметно-методическая специфика рассматриваемой проблемы связана с особенностями преподаванием географии общеобразовательных организациях. Географическое образование соединяет естественно-научный и общественно-научный компоненты, формирует пространственное мышление, картографическую грамотность, умение работать с разнородной информацией, выявлять территориальные связи и анализировать взаимодействие природы, населения и хозяйства [2; 12; 13]. Поэтому профессиональная направленность учителя географии включает не только общепедагогическую мотивацию, но и осознание предметной миссии географии, понимание её мировоззренческого и практического потенциала, стремление формировать у обучающихся целостную картину мира. Учитель географии, профессионально ориентированный на результат, воспринимает преподавание предмета как средство развития критического мышления, гражданской и экологической культуры, патриотизма.

С методической точки зрения направленность учителя географии проявляется в способе организации учебной деятельности. Анализ работ по методике обучения географии показывает, что результативность преподавания обеспечивается не объёмом предъявляемой информации, а способностью педагога строить обучение через разнообразные источники географических знаний: карты, схемы, статистические материалы, тексты, модели, цифровые карты и практические задания [2; 12]. В этой связи профессиональная направленность учителя приобретает выраженный деятельно-практический характер. Она обнаруживается в том, как педагог отбирает содержание, отбирает и распределяет материал, проектирует систему упражнений и заданий, организует неоднократное повторение, диагностирует затруднения и корректирует образовательный маршрут школьника на уроках и во внеучебное время. Иначе говоря, направленность становится не только личностной позицией, но и принципом построения образовательной практики.

Особое значение данная проблема приобретает в контексте подготовки к основному государственному экзамену по географии. Федеральная рабочая программа и материалы ФИПИ задают не только перечень элементов содержания, но и требования к комплексу учебных действий: работе с картографическим материалом, интерпретации статистических данных, применению географических знаний в типовых и вариативно-изменённых ситуациях, определению способов преодоления трудностей, объяснению процессов и установлению причинно-следственных связей [13; 14]. Следовательно, подготовка к ОГЭ требует от учителя географии не узкой ориентации на теоретико-тестовую тренировку, а системной организации предметной, метапредметной и практико-ориентированной деятельности. Профессиональная направленность в этом случае выражается в готовности педагога видеть экзамен не как внешний контроль, а как показатель качества освоения содержания школьного курса географии и как ориентир для выстраивания продуманной методической системы.

Подготовка к ОГЭ особенно значимая и заметная в соответствии с определением диагностического инструментария профессиональной направленности. Учитель, ориентированный на высокий образовательный результат, не ограничивается предъявлением учебного материала на уроках и во внеклассной работе, а постоянно соотносит содержание образования с достижениями конкретных обучающихся, выявляя дефициты знаний и риски сделать ошибки, прогнозируя пути преодоления трудностей и организуя адресную индивидуальную помощь ученикам. Такая позиция предполагает развитое педагогическое мышление, способность анализировать результаты текущего и промежуточного и итогового контроля, выстраивать индивидуализированные маршруты повторения и использовать разноуровневые задания. Для учителя географии это особенно важно, поскольку трудности учеников могут быть связаны как с фактическими знаниями, так и с навыками чтения карты, интерпретации диаграмм, понимания пространственных зависимостей и логики географического описания [12].

Современные условия обучения обусловливают рассматривать проблему подготовки учителя географии к организации ОГЭ в плоскости информационно-образовательной среды. Так, В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему возможностей для развития личности и связывает информатизацию образования с изменением содержания, методов и организационных форм обучения [15]. Это означает, что цифровые средства должны рассматриваться не как внешнее дополнение к традиционному уроку, а как часть педагогически организованного пространства деятельности. Для учителя географии информационно-образовательная среда особенно значима, поскольку предмет органично связан с визуализацией, картографированием, электронными атласами, цифровыми базами данных, интерактивными моделями и платформами тестового контроля. Однако сами по себе цифровые ресурсы не гарантируют качества подготовки. Они становятся педагогически продуктивными лишь тогда, когда включены в осмысленную систему работы и подчинены профессиональным целям учителя.

Следовательно, в условиях информационно-образовательной среды профессиональная направленность учителя

географии включает ещё один важный аспект – готовность к педагогически обоснованному использованию цифровых ресурсов. Речь идёт не о технической грамотности как таковой, а о способности выбирать инструментарий в соответствии с задачами обучения, комбинировать очные и дистанционные форматы, обеспечивать самостоятельную работу обучающихся, использовать цифровые данные для диагностики и коррекции, а также сохранять предметную логику географического образования [9; 13]. Педагог, обладающий такой направленностью, осмысленно интегрирует цифровую среду в процесс подготовки к ОГЭ и рассматривает её как ресурс повышения качества обучения, а не как набор внешних сервисов. В этом плане показателен опыт проектной подготовки педагогических команд, в котором цифровая и организационная среда рассматривается как пространство совместного проектирования образовательного результата и профессионального развития учителя.

Контент-анализ психолого-педагогической и методической научной литературы позволяет сформулировать следующее авторское определение исследуемого понятия. Профессиональная направленность учителя географии по подготовке школьников к ОГЭ в информационно-образовательной среде представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, выражающее устойчивую систему мотивов, ценностей, целей, предметно-методических знаний, способов педагогической деятельности и рефлексивных установок, обеспечивающих осознанную ориентацию учителя на результативную подготовку обучающихся к основному государственному экзамену с использованием возможностей современной информационно-образовательной среды. В данном определении принципиально важны четыре момента: устойчивость внутренней профессиональной позиции; предметная обусловленность этой позиции; направленность на конкретный образовательный результат; включённость деятельности в цифровую насыщенную школьную среду.

Структурно данная направленность может быть представлена как единство четырёх компонентов. Мотивационно-ценностный компонент отражает принятие значимости географического образования и подготовки к ОГЭ как профессионально важной задачи. Когнитивный компонент включает знания о содержании школьного курса географии, требованиях итоговой аттестации, возрастных особенностях обучающихся и возможностях информационно-образовательной среды. Операционально-деятельностный компонент выражается в способности проектировать и реализовывать систему подготовки к экзамену, использовать различные методические, диагностические и цифровые средства. Рефлексивно-оценочный компонент связан с умением анализировать результаты собственной работы, выявлять профессиональные дефициты и корректировать педагогические действия [3; 4; 9; 11; 12]. Такая структура позволяет в дальнейшем перейти от теоретического описания к разработке модели, технологии, критериев и показателей сформированности профессиональной направленности учителя географии.

Выводы. Проведённый анализ психологической, педагогической и методической литературы показывает, что профессиональная направленность учителя географии представляет собой полифункциональное личностно-профессиональное образование, определяющее смысл, избирательность и результативность его деятельности. В отличие от общего позитивного отношения к профессии, она характеризует устойчивую внутреннюю ориентацию педагога на решение конкретных профессиональных задач, в том числе на подготовку школьников к ОГЭ. Научная значимость предложенного подхода состоит в том, что он позволяет рассматривать профессиональную направленность не как абстрактное качество личности, а как основание для проектирования содержания подготовки учителя, отбора цифровых средств и выстраивания диагностики образовательного результата. Установлено, что в условиях современной школы профессиональная направленность учителя географии приобретает предметно-специфический, диагностический и практико-ориентированный характер. Она выражается в принятии целей географического образования, в стремлении обеспечить качественные образовательные результаты, в готовности использовать разнообразные методические и цифровые ресурсы, а также в способности выстраивать системную подготовку обучающихся к государственной итоговой аттестации.

Теоретическое определение сущности, структуры и функций профессиональной направленности учителя географии создаёт основу для последующего эмпирического исследования данного феномена, для разработки диагностического инструментария и для определения педагогических условий её формирования в информационно-образовательной среде образовательной организации. Именно в этом направлении целесообразно осуществлять дальнейшие исследования, направленные на уточнение педагогических условий формирования данной направленности и способов её диагностики.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.

2. Душина, И.В. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.В. Душина, В.Б. Пятунин, А.А. Летягин [и др.]. – Москва: Дрофа, 2007. – 510 с.

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для академического бакалавриата / Э.Ф. Зеер. – Москва: Юрайт, 2019. – 395 с.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.

5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.

6. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1990. – 117 с.

7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.

8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

9. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – Москва: Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

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

11. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2007. – 576 с.

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: 14.03.2026)

14. Федеральный институт педагогических измерений. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ОГЭ 2026 года. – URL: https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения: 14.03.2026)

15. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 378.2
кандидат биологических наук Чотчаева Чолпан Биляловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат биологических наук Темирлиева Зухра Сапаровна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ И ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ

Аннотация. Методы обучения очень разнообразны, они тесно связаны с задачами и содержанием обучения и ими определяются. Методы обучения биологии должны обеспечивать систематическое изложение материала предмета, содействовать наиболее активному и сознательному усвоению и прочности знаний учащихся, вызывать у них интерес к предмету и давать им умения и навыки для применения знаний в своей практической деятельности. Во время урока по биологии исключительное значение имеет умелое сочетание слова учителя с работой учащихся над различного рода пособиями. Учителю биологии необходимо широко использовать на уроке различные средства, для того чтобы конкретизировать изучаемый материал. В данной статье рассматривается педагогический потенциал интеграции демонстрационного эксперимента и наглядных средств в современный образовательный процесс. Особое внимание уделяется методике организации наблюдения, которая стимулирует у школьников развитие критического мышления и познавательного интереса. Систематический показ опытов способствует переходу от пассивного восприятия информации к активной исследовательской деятельности. В работе детально описаны условия, при которых демонстрация пособий активизирует аналитические способности учащихся и помогает им глубже понять сложные биологические процессы. Предложенный подход полностью соответствует требованиям системно-деятельностного подхода и стандартов современного естественнонаучного образования. Практическая значимость статьи заключается в представлении готовых методических рекомендаций для повышения эффективности уроков биологии.

Ключевые слова: методы обучения, демонстрация опытов, учащиеся, демонстрация пособий, ученический эксперимент, наглядность, натуральные пособия.

Annotation. Teaching methods are very diverse, they are closely related to the objectives and content of training and are determined by them. Methods of teaching biology should provide a systematic presentation of the material of the subject, promote the most active and conscious assimilation and strength of students' knowledge, arouse their interest in the subject and give them the skills to apply knowledge in their practical activities. During a biology lesson, the skillful combination of the teacher's words with the students' work on various types of manuals is of exceptional importance. The teacher needs to widely use various means in the lesson in order to concretize the material being studied. This article examines the pedagogical potential of integrating demonstration experiments and visual aids into the modern educational process. Particular attention is paid to the methodology of organizing observation, which stimulates the development of critical thinking and cognitive interest in school students. The author substantiates that the systematic presentation of experiments facilitates the transition from passive information perception to active research activity. The paper describes in detail the conditions under which the demonstration of visual aids activates students' analytical abilities and helps them gain a deeper understanding of complex biological processes. The proposed approach fully complies with the requirements of the system-activity approach and the standards of modern science education. The practical significance of the article lies in providing ready-made methodical recommendations to increase the effectiveness of biology lessons.

Key words: teaching methods, demonstration of experiments, students, demonstration of aids, student experiment, visibility, natural aids.

Введение. В педагогике особое место занимают методы изложения учителем учебного материала, такие как: беседа, рассказ, школьная лекция (в старших классах). Эти методы на занятиях по биологии неразрывно связаны с методом демонстраций (демонстрация предметов, опытов, таблиц, диапозитивов, кинофильмов и других наглядных пособий). Без этого метода невозможно во многих случаях создание правильных представлений об изучаемых предметах и явлениях природы.

Во время урока по биологии исключительное значение имеет умелое сочетание слова учителя с работой учащихся над различного рода пособиями. Преподаватель широко использует на уроке различные средства, для того чтобы конкретизировать изучаемый материал. Он должен применять демонстрирование всевозможных живых и мертвых натуральных пособий, моделей, таблиц и пр.

Изложение основного материала статьи. В процессе преподавания следует предпочитать натуральные пособия их изображению – особенно на первых этапах изучения биологии. Согласно статье Е.С. Кучиной: «Использование живых объектов на уроках биологии стимулирует познавательную деятельность и способствует активному усвоению информации» [2]. Живые растения, животные, чучела, скелеты, спиртовые препараты, сухие и консервированные части растений и т.п. дают в смысле полноты восприятий гораздо больше, чем их изображения; только при таком условии можно лучше усвоить истинные размеры и формы объектов, в иных случаях – даже их движения (живые животные). Демонстрирование натуральных объектов дает возможность лучше разобраться в соотношении отдельных частей, чем самый лучший рисунок.

Особенно полезно натуральные пособия раздавать во время уроков на руки учащимся для ближайшего рассмотрения. Во всех возможных случаях преподавателю надо заготовлять и иметь под рукой в достаточном количестве раздаточный материал в сухом, консервированном виде или в живом состоянии. Уроки, на которых проводится работа с раздаточным материалом, идут значительно живее и имеют во многих случаях большую ценность при изучении окружающих нас предметов, чем уроки, на которых предметы лишь показываются преподавателем, так как таким путем учащиеся получают более полное представление о предмете на основе различных чувственных восприятий. Чем полнее и разностороннее будут эти восприятия, тем точнее будет отражение предмета в сознании учащихся, т.е. тем более правильными получатся знания [3].

Занятия с натуральными пособиями следует организовать таким образом, чтобы учащиеся сами наблюдали и описывали имеющиеся перед ними предметы, по возможности сами находили бы ответы на вопросы, поставленные преподавателем, одним словом, учились бы самостоятельно подходить к выводам относительно изучаемых предметов.

В некоторых случаях, когда натуральные объекты для школы недоступны, их заменяют объемными изображениями – моделями и муляжами.

Очень полезны в работе преподавателя движущиеся модели, которые иллюстрируют механизм движения (например: модель лапы птицы с пальцами, сжимающими ветку). Многие из таких моделей учитель может приготовить, с помощью учеников.

Конечно, модель или муляж не могут заменить натуру: они помогают лишь уяснению соотношения частей, которое не

всегда может быть понятно в натуре. Природный объект стоит на первом месте перед другими пособиями по богатству и точности ощущений, которые он дает учащемуся. Поэтому во всех случаях, где только возможно, следует использовать натуральный препарат, а восприятия натуры дополнять и пояснять моделью, муляжом [2].

Во время работы с предметными пособиями, с раздаточным материалом преподаватель может использовать и графические изображения. Они могут дополнить то, что видят учащиеся на предметах. Один тип пособий не исключает другой, а наоборот – одни пособия дополняют другие.

При демонстрации предметов всему классу надо придерживаться некоторых правил. Показываемый объект должен быть достаточно крупным. Все его части, на которые преподаватель обращает внимание учащихся, должны быть хорошо видны. Нужно предмет хорошо осветить, в иных случаях создать для него соответствующий фон, поставить достаточно высоко, чтобы ученики, сидящие впереди, не заслоняли предметы от сидящих дальше. Если предмет невелик, следует обнести его по классу, чтобы все учащиеся увидели те детали, о которых идет речь.

Для показа очень мелких объектов могут быть использованы и проекционные приборы. Проекционный фонарь с помощью простых приспособлений может быть использован и для демонстрации мелких живых объектов (например: дафний, циклопов, водных растений) и даже некоторых опытов (например: выделение кислорода на свету).

Конечно, лучшим приемом будет использование раздаточного материала или постановка лабораторных работ. Но нередко по ряду соображений (отсутствие достаточного количества животных, недостаток оборудования для лабораторных занятий) преподаватель использует демонстрацию при помощи фонаря.

При наличии в школе лишь одного-двух микроскопов изучение микроскопических препаратов учащимися проводится демонстрационно.

Микроскопы с препаратами ставят на столе учителя или на столе около окна. У каждого микроскопа кладут рисунок препарата с указанием, на что следует обратить внимание при просмотре. Преподаватель сначала объясняет, используя рисунок на доске или таблицу, что именно увидят учащиеся под микроскопом. Затем ученики по очереди подходят к микроскопу.

Учащимся, не занятым просмотром, в это время дается задание нарисовать препарат или просмотреть, что о препарате написано в книге, или выполнить другую работу, связанную с изучением препарата. Важно, чтобы все учащиеся во время просмотра были заняты работой, а у микроскопа находились бы два ученика (один просматривает, другой готовится к просмотру, изучая рисунок у микроскопа). Время от времени учитель проверяет, хорошо ли виден препарат под микроскопом.

Можно заменить демонстрацию микропрепарата его проекцией на экран при помощи мультимедийных технологий. Преподаватель имеет возможность таким путем показать микроскопические препараты одновременно всему классу, что облегчает разъяснение и экономит время.

При демонстрации микроскопических объектов необходимо обращать внимание на то, чтобы у учащихся было ясное представление о действительном размере рассматриваемого предмета (сообщать им увеличение микроскопа). Надо обратить их внимание и на то, что скорость наблюдаемых под микроскопом движений также возрастает.

В работе преподавателя биологии исключительно большое значение имеет демонстрация опытов в классе. Демонстрационный эксперимент помогает конкретизировать биологические понятия и развивает аналитическое мышление через наблюдение [1]. Однако успешность демонстрационного эксперимента зависит от соблюдения определенных требований методики.

Опыт должен строиться на известных учащимся фактах, чтобы наблюдаемый в опыте процесс был им понятен и позволял сделать нужные выводы. Он должен быть прост по своей постановке. Сложность прибора не должна затемнять учащимся понимание сущности изучаемого явления.

Опыт, как правило, должен быть удачен. Результаты его должны соответствовать предположениям преподавателя. Неудача опыта расхолаживает аудиторию и обескураживающе действует на учителя, особенно молодого. Чтобы опыт удался, преподавателю необходимо самому проделать весь опыт, иногда и не один раз, тщательно продумать приемы, облегчающие учащимся наблюдение за ходом опыта, и получение нужных выводов.

При постановке опытов необходимо строго учесть имеющееся в распоряжении преподавателя время.

Трудности демонстрации опытов, однако, вполне оправдываются прочностью и конкретностью тех знаний, которые приобретают учащиеся, наблюдая эксперимент в классе.

Перед постановкой опыта нужно разъяснить учащимся задачу опыта, отметить те вопросы, которые должен разрешить предлагаемый опыт. Учащиеся, наблюдая за ходом опыта, сами стараются найти ответы на поставленные вопросы, сделать соответствующие выводы. В конце работы они обсуждают и подводят итоги опыта.

Таким образом, и во время демонстрации опытов нужно стремиться поставить учащихся в положение исследователя, самостоятельно разрешающего те или иные задачи. Демонстрация опытов должна активизировать мысль учащихся, подводить их, где это возможно и посильно для них, к самостоятельным выводам.

На уроке ботаники по изучению состава семян учитель обязан показать опыт, доказывающий наличие в семенах органических веществ. Учитель говорит учащимся о том, что в семенах имеются, горючие органические вещества, и свое сообщение подтверждает демонстрацией опыта. Учащиеся только слушают и наблюдают за тем, что показывает учитель. Это пример иллюстративной постановки опыта. Сообщив тему урока («Состав семян»), учитель предлагает учащимся путем опыта определить, есть ли в семенах горючие органические вещества. На кончик школьного пера, вставленного в ручку, учитель помещает 1-3 зерна и вносит перо с зернами в самую горячую часть пламени спиртовки. Учащиеся видят, что семена горят, и на основе своих наблюдений делают вывод о том, что в семенах имеются горючие органические вещества. При использовании данного методического приема демонстрации опыта учащиеся были поставлены в положение исследователей, мысль их работала активнее, учебный материал усваивается сознательнее. Такой прием демонстрации опытов может применяться и при показе более сложных опытов.

Исследовательская постановка опытов требует несколько большего времени на разрешение вопроса, но из-за большого положительного значения в учебно-воспитательном отношении следует во всех возможных случаях применять именно такую постановку опыта во время демонстрации.

При постановке опыта необходимо параллельно объяснению давать его схему по таблице или нарисовать ее на доске. На схеме выделить четко главные части прибора. Это позволяет учащимся легче следить за основными моментами наблюдаемого явления.

Выводы из опыта учащиеся записывают и схему опыта срисовывают с доски в процессе работы. Преподаватель должен указать, что именно надо зарисовать, потому что учащиеся могут зарисовать много лишнего.

Важно обратить внимание на некоторые ошибки в демонстрировании наглядных пособий и опытов, особенно нередкие у молодых учителей. Часто преподаватель показывает какой-либо опыт на низком столе, почему сидящие сзади учащиеся почти ничего не видят. Чтобы избежать этого, рекомендуется иметь особый демонстрационный стол, более высокий, чем

парты учащихся. За отсутствием его можно использовать обыкновенный стол, поставив на него ящик, табуретку или небольшую демонстрационную скамейку. Нужное освещение устраивается при помощи лампы с рефлектором, а фон – при помощи фанерной доски или картона с прикрепленным к нему листом белой или темной бумаги – в зависимости от условий опыта.

Иногда выполнение опыта тормозится из-за случайно забытой мелочи, поиски и устранение которой отвлекают внимание учащихся. Необходимо заранее проверить, подготовлено ли для демонстрации все необходимое.

Нередко стол учителя загромождается не только прибором для текущего опыта, но и другими пособиями, используемыми на данном уроке. Нужно следовать правилу, чтобы перед глазами учащихся в каждый момент урока находились лишь те пособия или приборы, о которых сейчас идет речь. Все лишнее рассеивает внимание учащихся, мешая им сосредоточиться на главном.

Очень распространенным учебным пособием являются таблицы. При помощи хорошей таблицы учащиеся получают представление о форме и окраске различных предметов, об окружающей животных или растения природной обстановке, о различных природных явлениях. Таблица дает возможность показать большой аудитории изображение (в сильно увеличенном виде) микроскопически малых предметов, она помогает при вскрытиях и т.д.

Вместо таблиц или в дополнение к ним могут быть использованы ИКТ, рисунки из книг, журналов, фотографии, открытки, которые также можно проектировать на экран при помощи мультимедийных технологий.

При использовании таблиц и рисунков, так же как и при использовании натуральных пособий, преподаватель должен давать учащимся возможность самостоятельно разбираться в том, что они видят, заставлять их активнее работать, развивать у них наблюдательность.

Таблицы, которые преподаватель намечает использовать в ходе урока, не следует развешивать в классе перед занятием. Они отвлекают внимание учащихся, немалая часть урока уходит у них на разглядывание таблиц, а слова учителя плохо воспринимаются. Когда же преподаватель дойдет до использования соответствующей таблицы, она уже приглядалась учащимся и не вызовет у них нужного внимания. Таблицы следует вывешивать или показывать одну за другой лишь в тот момент, когда нужно ими пользоваться по ходу урока [4].

Не следует переоценивать использование таблиц: таблица не подлинный объект и не дает всестороннего представления об объекте. Таблица уместна и необходима при показе условий существования изучаемых объектов природы, а также там, где нет возможности показать то или иное явление или предмет в натуре, или, наконец, в тех случаях, когда учащиеся уже видели или изучали изображенные на ней предметы или явления. Но если только объект может быть показан или явление может быть воспроизведено, таблица используется лишь как вспомогательное пособие.

При изучении мелких объектов параллельно с их просмотром на таблице полезно показать объекты и в натуре, чтобы учащиеся имели представление о подлинной их величине.

Очень полезны разнообразные схематические таблицы, таблицы по анатомии животных, незаменимые при практической работе по вскрытиям, таблицы по анатомии человека и др.

Значительный интерес представляют таблицы-свитки, на которых дается ряд последовательных изображений, представляющих явление в его динамике. Преподаватель демонстрирует такую таблицу, последовательно развертывая один ее кадр за другим по ходу урока. Таблица не должна быть заполнена большим количеством мелких рисунков, которые отвлекают внимание от главного. Предпочтение нужно отдать таблицам, на которых изображен только один объект с немногими деталями. На хорошей таблице изображения объектов достаточно крупны, четко и художественно выполнены.

Таблицы с очень мелкими рисунками, с большим количеством объектов, таблицы, где не соблюден масштаб (слон показан одного размера с летучей мышью), негодны к употреблению, особенно в тех классах, где необходимо дать представления об отдельных конкретных предметах природы. Недопустимы к использованию в школе в качестве наглядных пособий таблицы, где имеются изображения самых обычных школьных опытов. Такие таблицы позволяют преподавателю идти по линии наименьшего сопротивления и ограничиться показом рисунка, вместо того, чтобы показать сам опыт.

Учебные фильмы на уроках биологии имеют большое значение как учебные пособия. Учебный фильм показывает предметы и явления природы в движении, в динамике. При помощи кинофильма можно продемонстрировать учащимся многое такое, что другими способами показать в школе нельзя.

Учителя отмечают значительный интерес учащихся к урокам с учебными кинофильмами. В классе учитель использует фильм наряду с другими наглядными пособиями. Поэтому и основные приемы показа фильма на уроке такие же, каковы приемы использования всякого другого пособия, и фильм идет в ряду с другими пособиями в строго продуманной связи и в чередовании с ними.

Однако у фильма, демонстрируемого на уроке, есть свои специфические особенности, которые преподавателю необходимо учитывать. Кадры фильма видны на экране в короткое, иногда исчисляемое только секундами время. В этот срок при использовании немых фильмов надо дать объяснение того, что видят учащиеся, иногда заставить их самих отметить те или иные особенности показываемого опыта или явления. Объяснение педагога к данному кадру должно быть уложено в самое сжатое время, что требует от учителя предварительного изучения фильма.

Словесное сопровождение фильма на уроке – мастерство, которое требует выучки и упражнения.

Натуральные объекты; опыты в лаборатории и на школьном участке должны быть использованы наряду с фильмами.

Следует отметить значительную перегруженность многих фильмов материалом, не относящимся к тому или иному уроку, что затрудняет иногда их использование. Полезно для некоторых уроков использовать фильмы – кольцовки и отдельные фрагменты кинофильмов, необходимые для урока.

При использовании на уроках биологии различных методов обучения учитель может применять и рисунок на классной доске. Простой схематический рисунок, наряду с показом предмета или опыта, нередко дает более точное и ясное представление о предмете и опыте, чем самое подробное их описание.

Выводы. Выбор учебных методов определяется содержанием учебного предмета, в данном случае – биологии, учебно-воспитательными целями, возрастом и степенью развития учащихся. Методы обучения биологии должны обеспечивать систематическое изложение материала предмета, содействовать наиболее активному и сознательному усвоению и прочности знаний учащихся, вызывать у них интерес к предмету и давать им умения и навыки для применения знаний в своей практической деятельности.

Преподаватель обязан внимательно следить за своей аудиторией: не утомлены ли учащиеся, понятен ли им излагаемый материал. Во время занятия учителем непременно используются необходимые пособия и ставятся опыты.

Литература:

1. Арбузова, Е.Н. Практикум по методике обучения биологии: учебное пособие для вузов / Е.Н. Арбузова. – Москва: Юрайт, 2020. – С. 46-49

2. Кучина, Е.С. Живые объекты на занятиях биологии как фактор повышения учебной мотивации / Е.С. Кучина // Научно-методический журнал «Поиск». – 2017. – № 1(57). – С. 78-80

3. Общая методика обучения биологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов / И.Н. Пономарева [и др.]; под ред. И.Н. Пономаревой. – Москва: Академия, 2008. – 280 с.
4. Якунчев, М.А. Методика преподавания биологии: учебник для студентов высших учебных заведений / М.А. Якунчев, О.Н. Волкова, О.Н. Аксенова [и др.]; под ред. М.А. Якунчева. – Москва: Академия, 2008. – 320 с.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Шашкина Мария Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Берсенева Олеся Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);
кандидат физико-математических наук Калачева Светлана Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье исследуется потенциал демонстрационного экзамена как современной формы промежуточной и итоговой аттестации будущих педагогов. Данная процедура рассматривается в контексте системы высшего педагогического образования. Ключевым преимуществом такого подхода выступает значительное усиление практико-ориентированности учебной подготовки. Кроме того, демонстрационный экзамен способствует повышению объективности оценки профессиональных компетенций студентов. Важным результатом внедрения становится укрепление партнерских связей между вузами и потенциальными работодателями. Однако процесс интеграции сталкивается с рядом существенных барьеров и ограничений. Среди них выделяются методологическая сложность оценки педагогической деятельности и недостаточная нормативно-правовая регламентация. Дополнительными препятствиями выступают организационно-ресурсные ограничения, а также психологические и кадровые вызовы. На основе анализа опыта профильных университетов, включая КГПУ им. В.П. Астафьева, предлагаются направления для поэтапного внедрения данной формы контроля. Разработанные рекомендации учитывают профессиональную специфику и адаптированы для подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, промежуточная аттестация, государственная итоговая аттестация, педагогическое образование, профессиональные компетенции, будущий учитель математики, оценка качества образования.

Annotation. The article examines the potential of a demonstration exam as a modern form of interim and final assessment for future teachers. This procedure is considered within the context of the higher pedagogical education system. A key advantage of this approach is a significant enhancement of the practice-oriented nature of educational training. Furthermore, the demonstration exam contributes to improving the objectivity of assessing students' professional competencies. An important outcome of its implementation is the strengthening of partnership ties between universities and potential employers. However, the integration process faces a number of significant barriers and limitations. Among these are the methodological complexity of assessing pedagogical activities and an insufficient regulatory and legal framework. Additional obstacles include organizational and resource constraints, as well as psychological and staffing challenges. Based on the analysis of experience from specialized universities, including KSPU named after V.P. Astafiev, directions for the phased implementation of this form of assessment are proposed. The developed recommendations take into account professional specifics and are adapted for training future mathematics teachers.

Key words: demonstration exam, interim assessment, state final certification, pedagogical education, professional competencies, future mathematics teacher, assessment of education quality.

Введение. Одним из ключевых инструментов обеспечения качества профессионального образования становится демонстрационный экзамен – форма аттестации, позволяющая оценить не только теоретические знания студента, но и его способность применять их в реальных или приближенных к профессиональной деятельности условиях. Первоначально внедренный в системе среднего профессионального образования в рамках движения WorldSkills Russia демонстрационный экзамен постепенно привлекает внимание и вузовского сообщества, в том числе педагогических вузов, где актуальность оценки сформированности профессиональных компетенций особенно высока.

Внедрение демонстрационного экзамена в систему высшего педагогического образования сопряжено с рядом методологических, организационных и кадровых трудностей, требующих глубокого анализа и научного осмысления. Цель данной статьи – описать потенциал демонстрационного экзамена как формы аттестации в педагогическом вузе, выявить его преимущества, а также обозначить существующие барьеры и риски, связанные с его реализацией в подготовке будущего учителя математики.

Изложение основного материала статьи. Согласно нормативным документам, демонстрационный экзамен (ДЭ) определяется как «процедура независимой экспертной оценки выполнения выпускником практических заданий в условиях, имитирующих или соответствующих реальным производственным процессам, с целью определения уровня освоения образовательной программы и степени сформированности профессиональных умений и навыков» [8] и закрепляется как неотъемлемый элемент комплексной оценки профессиональной готовности будущих педагогов [10]. Таким образом, ДЭ становится не просто формой контроля, а важным элементом современной экосистемы подготовки педагогических кадров, ориентированной на качество, практику и общественные ожидания.

Анализ современных исследований позволяет выделить как значительный потенциал демонстрационного экзамена, так и системные барьеры его реализации в системе высшего педагогического образования. Различные аспекты предназначения, организации и проведения ДЭ как формы промежуточной и итоговой аттестации студентов педагогического вуза представлены в работах Л.И. Сигитовой [11], О.В. Воронушкиной [3], А.В. Дубакова, Е.А. Кандировой [6], Ю.Б. Дроботенко, Е.В. Черненко [5] и др. В отдельных исследованиях рассматриваются различные компоненты профессиональных компетенций, которые могут быть предметом оценивания посредством ДЭ. Например, цифровая грамотность студентов [12], результаты практической подготовки будущих учителей [1], интегрированное применение студентами общепрофессиональных и профессиональных компетенций [2]. Демонстрационный экзамен рассматривается многими авторами как многофункциональный инструмент, выходящий за рамки чисто оценочной процедуры. А.С. Фетисов выделяет

пять ключевых функций ДЭ: мотивационную, обучающую, воспитательную, диагностическую, рефлексивную [13].

В Мордовском государственном педагогическом университете им. М.Е. Евсевьева ДЭ проводится на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций и Кванториума [9, С. 334]. В программу государственной итоговой аттестации выпускников (ГИА) по направлению подготовки «Педагогическое образование» разных профилей включены практико-ориентированные задания, предполагающие разработку фрагмента учебного занятия или педагогического мероприятия с использованием развивающих дидактических материалов и (или) средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В работах О.В. Воронушкиной и коллег описаны итоги работы по проведению демонстрационного экзамена в Алтайском государственном педагогическом университете. Авторы представляют следующие критерии экспертизы заданий ДЭ: научный потенциал, функциональность, наличие требования к применению ИКТ, наличие проблемы, наличие специальных требований по обучению детей с особыми образовательными потребностями [3; 4]. В этом же вузе разработана и реализуется модель проведения ГИА в форме ДЭ в рамках защиты выпускной квалификационной работы.

Интересен опыт проведения промежуточной аттестации по производственной (технологической) практике по методике преподавания географии в Московском государственном педагогическом университете [1]. Авторы описывают возможности оценивания общепрофессиональной (психолого-педагогической), коммуникативно-цифровой и предметно-методической готовности будущих учителей географии. Задания для ДЭ строятся на основе методических кейсов, в процессе решения которых студент должен продемонстрировать не только знание содержания, но и умение организовать учебную деятельность с картой и другими источниками информации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся на некотором этапе учебного занятия.

Известны результаты апробации модели ДЭ в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете [7]. Представляется опыт проведения ДЭ по методике обучения математике в начальной школе. Описывается два типа заданий: разработка и демонстрация фрагмента урока, а также разработка и презентация дидактических материалов к уроку. Теоретический анализ опыта проведения ДЭ в педагогических вузах, представленный в публикациях, показывает отсутствие общепринятого подхода – модели организации и проведения ДЭ в рамках различных типов аттестации студентов.

Опишем опыт организации и проведения ДЭ в системе подготовки будущего учителя математики в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева. Эксперимент по внедрению ДЭ в процесс проведения промежуточной и государственной аттестации начал осуществляться преподавателями кафедры математики и методики обучения математике в 2023 г. Ведущими принципами внедрения ДЭ определены: поэтапность, сетевое взаимодействие, комплексность оценки, условий и форм профессиональной деятельности учителя математики.

Организация и проведение ДЭ осуществляется в нескольких этапов: подготовительный, основной и рефлексивно-аналитический. Подготовительный этап включает: утверждение экспертов-работодателей (в КГПУ они прошли обучение), списка студентов, приказа, подготовку площадки, консультации, а также разработку пакета контрольно-оценочных материалов (заданий, оценочных карт). Разработка оценочных материалов ДЭ происходит с учетом положений компетентностного и контекстного подходов в обучении, ФГОС, Профессионального стандарта и Методических рекомендаций по проведению ДЭ в КГПУ им. В.П. Астафьева. Задание на ДЭ имеет модульную структуру (количество модулей не менее двух): один модуль теоретического характера, остальные – практические. Теоретическое задание на промежуточной аттестации включает вопрос по освоенному содержанию обучения согласно РПД, на итоговой аттестации он имеет комплексный характер. Основой модуля с практическим заданием служит педагогический кейс или педагогическая задача. Кейс предполагает разработку технологической карты образовательного события для обучающихся школ в соответствии с определенной ситуацией и демонстрацию его фрагмента с участием волонтеров. Педагогическая задача – описание условий и требований по ее разрешению и демонстрация ее решения. Отметим, что задания ДЭ должны не только провоцировать проявления профессиональных способностей студентов, но и результативную интеллектуальную деятельность, не лишенную творческой составляющей.

Задания ДЭ являются открытыми и уточняются в день консультации за 72 часа до начала экзамена. Уровень сложности модулей изменяется в зависимости от типа аттестации и количества компетенций, выносимых на аттестацию. Последнее означает, что в рамках итоговой аттестации задание ДЭ будет предполагать проявление выпускником способности выполнять более общие педагогические задачи и функции, чем в рамках промежуточной. Так, на промежуточной аттестации практический модуль может быть уточнен за счет жеребевки темы школьного курса математики, возрастной группы, формируемых образовательных результатов для создания технологической карты и форм организации учебной деятельности (проектная, игровая и т.п.). В рамках ГИА условия реализации фрагмента могут быть не заданы, выпускник самостоятельно фиксирует цели, задачи, образовательные результаты формы и содержание деятельности школьников. На консультации путем жеребьевки определяются возрастная группа обучающихся, метапредметная тема учебного занятия. Студенты оформляют проект урока, затем демонстрируют его.

Оценивание результатов выполнения заданий ДЭ происходит по четырем группам критериев независимо от типа аттестации: психолого-педагогическая грамотность (психолого-педагогические знания и умения), коммуникативно-цифровая грамотность (способность рационально и обоснованно использовать современные ИКТ в процессе обучения математике), предметная грамотность (владение содержанием школьного курса математики и их адекватная трансляция), методическая грамотность (способность проектировать и реализовывать процесс обучения математике в соответствии с современными требованиями). Общепрофессиональные компетенции будущих учителей математики оцениваются посредством группы критериев «психолого-педагогическая грамотность» и «коммуникативно-цифровая грамотность», для оценки профессиональных компетенций используются группы критериев «предметная грамотность» и «методическая грамотность». Их детализация происходит с учетом особенностей дисциплины, курса обучения, формируемых компетенций в соответствии с РПД. Пилотный эксперимент показал, что критерии необходимо детализировать как можно точнее и производить их оценивание по системе «0-1» (проявился – не проявился) либо «0-2» (0 – не проявился, 1 – проявился частично, 2 – проявился полностью). Итоговый балл определяется как среднее арифметическое баллов, выставленных экспертами каждому студенту.

На основном этапе происходит непосредственно сам ДЭ с участием всех субъектов. Студенты демонстрируют результаты выполнения задания, эксперты оценивают по заранее подготовленным оценочным картам. На рефлексивно-аналитическом этапе ДЭ происходит объявление итогов экзамена, организация обратной связи посредством анкетирования, рефлексивная беседа с ответственным экспертом. Именно последний шаг показывает уровень осмысления достижений собственной профессиональной подготовки, сформированности профессиональных установок и позиции, а также создает возможность определить дефициты и пути их преодоления, логически завершить процесс экзамена.

Внедрение ДЭ как формы аттестации требует системного анализа его эффективности. В исследовании приняли участие 84 студента выпускных курсов, прошедших ГИА в форме ДЭ в 2023-2025 гг., 153 студента, прошедших промежуточную

аттестацию в форме ДЭ, а также 5 представителей работодателей, привлеченных в качестве независимых экспертов кафедрой математики и методики обучения математике. Количественный анализ был направлен на оценку уровня сформированности профессиональных компетенций по четырем группам критериев. Обработка данных осуществлялась по 100-балльной шкале. Средний итоговый балл по результатам ДЭ составил 78. Наиболее высокие показатели были отмечены в области предметной грамотности (в среднем 17 баллов из 20), чуть ниже по методической (21 из 30) и коммуникативно-цифровой (15 из 20) грамотности. Группа критериев психолого-педагогической грамотности показала средний балл 18 из 30, что указывает на необходимость усиления связи полученных во время обучения теоретических знаний с практической работой учителя.

Качественный анализ, проведенный на основе экспертных наблюдений, просмотра видеозаписей экзамена и рефлексивных эссе студентов, позволил выявить уровень успешности и определить имеющиеся дефициты в подготовке выпускников. Эксперты отметили сильные стороны выпускников: предметная подготовка, умение проектировать содержание учебной деятельности школьников и дидактический материал, обосновывать выбор методики, технологии обучения. Вместе с тем были зафиксированы типичные затруднения: непоследовательность в реализации выбранной методики, нецеленаправленное использование цифровых технологий, сложности в организации продуктивной групповой работы по постановке и решению проблемы.

Результаты опроса работодателей показали высокую заинтересованность в данной форме аттестации. 100% экспертов-работодателей отметили, что ДЭ позволяет более объективно, чем традиционный экзамен, оценить практическую готовность выпускника к работе в школе. Особую ценность работодатели видят в возможности наблюдать не только предметные знания, но и «мягкие навыки»: коммуникацию, управление ученическим коллективом, педагогический такт. Около 80% респондентов выразили готовность рассматривать успешное прохождение ДЭ как аргумент при приеме на работу.

Опрос студентов, прошедших ДЭ, выявил двойственное отношение. 78% респондентов признали, что подготовка и сдача экзамена стали для них мощным стимулом для интеграции теоретических знаний и практических умений, способствовали развитию профессиональной рефлексии и уверенности, около 80% отметили наличие возможности переосмысления теоретического материала в сторону практического применения. С другой стороны, примерно 40% отметили высокий уровень стресса, связанный с непривычным форматом и присутствием внешних экспертов. Более 90% студентов согласились с утверждением, что опыт участия в ДЭ был для них ценным и полезным для будущей карьеры.

Результаты опроса подтверждают эффективность ДЭ как комплексного инструмента оценки, сочетающего диагностическую, обучающую и развивающую функции. Полученные данные указывают на высокий уровень предметно-методической подготовки будущих учителей математики, а также выявляют зоны роста, прежде всего в области психолого-педагогического сопровождения учебного процесса. Обратная связь от работодателей и студентов свидетельствует о востребованности и практической значимости данной формы аттестации, что обосновывает необходимость ее дальнейшего совершенствования и интеграции в образовательные программы.

Выводы. На основе анализа возможных сценариев и опыта смежных сфер можно предложить следующие практические рекомендации по внедрению демонстрационного экзамена в педагогическом вузе.

1. Необходимо иметь модель ДЭ, которая адаптируема для различных направлений и профилей обучения, а также создать банк заданий для ДЭ.

2. Процесс разработки задания ДЭ должен включать: анализ предметного содержания образовательных программ по направлению и профилю подготовки с целью определения оцениваемых компетенций, что позволяет определить критерии оценивания, формулировку формы представления студентами своих профессиональных компетенций, создание для этого условий со стороны организаторов.

3. Элементы ДЭ необходимо включать для проведения зачетов и экзаменов с первых курсов обучения. На 3-5 курсах целесообразно проводить промежуточную аттестацию в форме ДЭ для накопления психологической готовности к такой серьезной независимой оценке со стороны работодателей.

Таким образом, успешное внедрение демонстрационного экзамена в практику подготовки будущего учителя математики возможно лишь при условии комплексного подхода: разработки гибкой, но научно обоснованной методологии оценки; обеспечения необходимой нормативной, кадровой и материально-технической поддержки; а также поэтапного внедрения с последующей корректировкой на основе обратной связи от всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей, экспертов и работодателей. ДЭ является эффективным инструментом, позволяющим объективно оценить готовность будущих учителей к выполнению профессиональных функций и задач в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, а также к результатам обучения в вузе согласно ФГОС.

Литература:

1. Беловолова, Е.А. Демонстрационный экзамен – новая модель оценки результатов практической подготовки будущих учителей географии в педагогическом вузе (из опыта апробации) / Е.А. Беловолова, В.П. Дронов, Е.А. Таможняя // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 1. – Ч. 1. – С. 167-178. – DOI: 10.31862/2073-9613-2025-1-167-178

2. Воеводская, Е.А. Демонстрационный экзамен как средство оценки интегрированного применения общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентами педагогического вуза / Е.А. Воеводская // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 3(144). – С. 107-115. – DOI: 10.20323/1813-145X-2025-3-144-107

3. Воронушкина, О.В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты / О.В. Воронушкина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(57). – С. 7-16. – DOI: 10.37386/2413-4481-2023-4-7-16

4. Воронушкина, О.В. Критерии экспертизы заданий демонстрационного экзамена в педагогическом вузе / О.В. Воронушкина, Л.А. Каирова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 267-270. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6-103-267-270

5. Дроботенко, Ю.Б. Проектирование компетентностно-ориентированных заданий для демонстрационного экзамена: опыт ОмГПУ / Ю.Б. Дроботенко, Е.В. Черненко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 3(44). – С. 163-168. – DOI: 10.36809/2309-9380-2024-44-163-168

6. Дубаков, А.В. Демонстрационный (профессиональный) экзамен как инновационная форма итогового контроля в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка / А.В. Дубаков, Е.А. Кандирова // Kant. – 2024. – № 4(53). – С. 409-414. – DOI: 10.24923/2222-243X.2024-53.61

7. Махмутова, Л.Г. Демонстрационный экзамен по дисциплине «Методика обучения математике в начальной школе» в педагогическом вузе / Л.Г. Махмутова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2024. – № 6(184). – С. 123-139. – DOI: 10.25588/CSPU.2024.184.6.008

8. Приказ Минпросвещения России от 08 ноября 2021 г. № 800 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» (в ред. от 22.11.2024) :

зарегистрирован в Минюсте России 07.12.2021 № 66211. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=489477 (дата обращения: 08.02.2026)

9. Приходченко, Т.Н. Демонстрационный экзамен как форма итоговой аттестации студентов педагогического вуза / Т.Н. Приходченко, Н.Г. Спиренкова, Д.А. Приходченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 332-334

10. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». – URL: http://garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения: 08.02.2026)

11. Сигитова, Л.И. Нормативное и методическое обеспечение демонстрационного экзамена в педагогическом университете / Л.И. Сигитова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 8. – С. 176-180. – DOI: 10.17513/snt.39751

12. Ситникова, Л.Д. Об оценивании цифровой грамотности у будущих учителей в ходе профессионального (демонстрационного) экзамена: пример реализации / Л.Д. Ситникова // Педагогическая информатика. – 2024. – № 2. – С. 337-346

13. Фетисов, А.С. Потенциал и функции демонстрационного экзамена в педагогическом университете как отражение профессионализма будущего педагога / А.С. Фетисов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 1. – С. 137-147. – DOI: 10.15593/2224-9389/2024.1.11

Педагогика

УДК 378:[37.03+373.3]

преподаватель Шевченко Александр Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЭТНОКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Кризисные явления цивилизационного развития стран и государств на современном этапе, связанные с трансформацией и потерей признанных традиционных духовно-нравственных ценностей диктуют необходимость уделять более пристальное внимание проблемам воспитания подрастающего поколения на основе сохранения национальных культурных традиций. В ФГОС НОО указывается, что одним из приоритетных направлений учебно-воспитательного процесса в начальной школе является формирование у школьников осознания собственной национальной идентичности, проявление интереса к изучению культуры и истории своего народа, его традициям и ценностям. В соответствии с этими требованиями возникает необходимость в повышении уровня этнокультурной компетентности будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки [6]. На современном этапе развития образования в подготовке учителя используется арт-педагогический подход, который является методологическим обоснованием арт-педагогики – нового направления в системе педагогических наук, акцентируя внимание на применении в организации учебно-воспитательного процесса средств искусства. В контексте арт-педагогического подхода одним из компонентов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов является их ориентация на национальную культуру и искусство. Нацеленность будущих учителей на овладение методами и технологиями арт-педагогики в формировании этнокультурных ценностей обучающихся будет способствовать в полной мере успеху в приобщении воспитанников к национальной культуре. Этнокультурные артефакты, воплощенные в запоминающихся художественных образах, позволяют обогатить личностные представления младших школьников о национальном искусстве на основе когнитивного и эмоционального восприятия в их единстве. Цель статьи заключается в обосновании теоретических положений и практико-ориентированных механизмов профессиональной подготовки учителя к этнокультурному воспитанию школьников в контексте арт-педагогического подхода, который предполагает синергию педагогики и искусства в решении образовательных задач. В статье представлены компоненты и критерии профессиональной компетентности будущих учителей в организации этнокультурного воспитания младших школьников как нарратива их духовно-нравственного личностного становления.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, национальная культура, принцип культуросообразности, профессиональная подготовка учителя, этнокультурная компетентность, арт-педагогика, арт-педагогический подход.

Annotation. The current crisis in the civilizational development of countries and states, associated with the transformation and loss of recognized traditional spiritual and moral values, necessitates greater attention to the issues of educating the younger generation through the preservation of national cultural traditions. The Federal State Educational Standard for Primary General Education (FSES PGO) states that one of the priority areas of the educational process in primary school is developing students' awareness of their own national identity and an interest in studying the culture and history of their people, their traditions, and their values. In accordance with these requirements, it is necessary to enhance the ethnocultural competence of future teachers during their professional training [6]. At the current stage of educational development, an art-pedagogical approach is used in teacher training. This approach serves as the methodological basis for art pedagogy-a new field in pedagogical sciences that emphasizes the use of artistic tools in organizing the educational process. Within the context of the art-pedagogical approach, one component of the professional training of future primary school teachers is their focus on national culture and art. A focus on mastering the methods and technologies of art pedagogy in developing students' ethnocultural values will fully contribute to the successful introduction of students to national culture. Ethnocultural artifacts, embodied in memorable artistic images, help enrich primary school students' personal understanding of national art through their integrated cognitive and emotional perception. The purpose of this article is to substantiate the theoretical principles and practice-oriented mechanisms for professional teacher training in the ethnocultural education of schoolchildren within the context of an art-pedagogical approach that promotes the synergy of pedagogy and art in solving educational problems. The article presents the components and criteria for the professional competence of future teachers in organizing the ethnocultural education of primary school students as a narrative for their spiritual and moral development.

Key words: ethnocultural education, national culture, principle of cultural conformity, professional training of teachers, ethnocultural competence, art pedagogy, art pedagogical approach.

Введение. Россия как многонациональная страна представляет собой культурное пространство, для которого характерным является многообразие языков и религий, культур и традиций. В связи с этим одним из направлений государственной политики в области современного отечественного образования является этнокультурное воспитание молодого поколения, способного к взаимодействию с представителями различных этносов в многокультурном социуме в

соответствии с высшими принципами общечеловеческой морали и нравственности. Обращаясь к научной трактовке понятия этнокультурного воспитания, целесообразно рассматривать его в междисциплинарном аспекте как интегративное педагогическое явление, базирующееся на основных теоретических и практико-ориентированных положениях педагогики, созданной народом, а также культурологии, философии, социологии и существующих концепций национального самоопределения этносов. Этнокультурное образование ориентировано на устранение межэтнических противоречий, которые отражаются в ценностных установках и взглядах на нормы образования, политики, культуры, определяющих специфику жизнедеятельности наций и народов. Оно нацелено на адаптацию этнических групп к толерантному взаимодействию, взаимопониманию и солидарности при сохранении своей культурной идентичности и суверенитета, лучших традиций во всех сферах жизни, передаваемых из поколения в поколение.

Целевая установка формирования этнокультурных компетенций будущего учителя, как транслятора духовно-нравственных этнических ценностей, заключается в создании необходимых условий в образовательном процессе вуза, способствующих национальному сознанию в их личностном становлении, готовности в перспективе к осуществлению этнокультурного воспитания школьников. Этнокультурная компетентность предполагает наличие навыков социализации в многонациональном образовательном пространстве, усвоение моделей поведения, межэтнического взаимодействия и сотрудничества с людьми, принадлежащими к различным этническим общностям на основе эмпатии, толерантности, взаимного согласия и выстраивания доверительных отношений.

Изложение основного материала статьи. Этнокультурная компетентность педагога рассматривается как интегративное личностное качество, выраженное системой знаний о национальной культуре, соответствующих навыков, обеспечивающих творческую самореализацию в различных видах этнокультурной деятельности, в которой находят отражение приоритетные народные ценности, мировоззренческие установки и обычаи. А. Дистервег, немецкий педагог, который большое внимание уделял вопросам обучения и воспитания в начальной школе, сформулировал принцип культуросообразности. Согласно этому принципу образование должно осуществляться в контексте культуры региона, народа, нации и страны, с учетом в формировании личности обучающихся максимального использования культурных ценностей среды, связанной с местом их рождения и проживания. В отечественном образовании принцип культуросообразности приобретает значение методологического основания культурологических концепций гуманистической направленности, которые получают свое развитие в теории и практике духовно-нравственного воспитания. Как отмечает Н.Б. Крылова, культуросообразность становится не только отражением, трансляцией основ культуры и адаптации к ним детей, а фактором их творческого, личностно-деятельностного включения в культуру, в том числе национальную [5, С. 6].

И.А. Ильин – отечественный философ, выступая за необходимость обновления системы национального воспитания новой России, указывал на то, что от этого будет зависеть успех ее процветания в будущем [3, С. 118]. Основную задачу этого обновления он видел в сохранении своей национальной духовной ментальности и самобытности, не перенимая «чужих жизненных укладов», творчески подходить к обогащению российской культуры [3, С. 332]. Большое внимание в процессе воспитания И.А. Ильин уделял национальному искусству, которое, как он писал, является проявлением «сердечного русского созерцания: мечтательности поэзии, особой выразительности живописи и архитектуры, лиричности музыки и одухотворенной чувственности театрального искусства» [3, С. 317].

Основные методологические конструкты принципа культуросообразности являются доминирующими и в этнокультурном воспитании. В современном воспитательном процессе он находит выражение в следующих положениях:

– образовательная среда представляет собой многообразие национальных культур, которые находят отражение в народных традициях, обычаях, ценностях;

– этническая культура в составе культуры общества обеспечивает уникальность жизнедеятельности этноса, проявлений его духовной самобытности, нравственных установок в различных видах созидательной деятельности;

– в многонациональном обществе происходит взаимодействие и взаимовлияние этнокультур, вместе с тем их механическое смешение несет опасность потери своей национальной идентичности и своеобразия;

– толерантное отношение со стороны обучающихся к национальным культурам других народов при сохранении собственного культурного достояния, передаваемого из поколения в поколение;

– приобщение молодого поколения к этнокультуре происходит через содержание обучения и воспитания, соответствующего лучшим образцам народной национальной культуры и искусства.

Наиболее эффективным средством этнокультурного воспитания является искусство, которое оказывает эмоциональное воздействие и положительное влияние на формирование ценностей, мировоззренческих установок, взглядов и убеждений детей, их духовно-нравственной культуры в целом. Для младшего школьного возраста характерными особенностями являются:

– высокая степень проявления эмоций и чувствительности в процессе восприятии жизненных явлений и событий;

– богатство фантазии и ассоциативных представлений, развитое образное мышление;

– сенсорная непосредственность и открытость, повышенный интерес к различным видам художественного творчества.

Все эти особенности находят свое яркое выражение и развитие у школьников при встрече их с искусством, в различных видах их художественно-творческой деятельности. Это необходимо учитывать будущим учителям и в процессе приобщения детей к национальной культуре и искусству.

В исследованиях последних лет [1; 2; 4; 10] подчеркивается, что положительная результативность этнокультурного воспитания, как важного направления в воспитательной системе отечественного образования, зависит от активного и как можно более раннего приобщения детей к национальной культуре своего региона, а именно в дошкольном и младшем школьном возрасте. В соответствии с данной возрастной категорией более уместно говорить о формировании этнокультурной грамотности детей – это процесс, который предполагает на доступном уровне и в интерактивном режиме интегрировать их в образовательное пространство с использованием средств искусства, созданного самим народом: это пословицы, поговорки, сказки, песни, элементы народных танцев.

Сегодня в профессиональной подготовке учителя инициируется использование арт-педагогического подхода как методологического и теоретического обоснования арт-педагогики – нового направления в системе педагогических наук, ориентированного на применении в организации учебно-воспитательного процесса средств искусства. Организация образовательного процесса в контексте арт-педагогического подхода предполагает актуализацию чувственного опыта в усвоении содержания учебного материала. Его логическое изложение в сочетании с эмоциональной оценкой изучаемых явлений, с привлечением средств искусства и различных артефактов художественно-эстетической деятельности способствует глубоко прочувствованному восприятию и личному отношению обучающихся к учебному предмету, самопознанию и творческому самовыражению, обеспечивая гармонизацию личностного развития [7; 8].

Нарративом арт-педагогического подхода выступает направленность на обогащение содержания обучения и воспитания с подключением потенциала различных видов искусства. Благодаря этому многозначность ценностей,

транслируемых в образовательном процессе, обеспечивает их усвоение не только на когнитивном, но и на эмоциональном уровне в их взаимосвязи. В этом случае, выходя за рамки дидактически-ориентированной направленности педагогического процесса, более активно происходит формирование личностных смыслов, духовно-нравственного опыта обучающихся [9, С. 286].

Подготовка будущих учителей к организации этнокультурного воспитания младших школьников в контексте арт-педагогического подхода осуществляется во взаимосвязи ценностно-мотивационного, рефлексивно-когнитивного и креативно-деятельностного компонентов ориентации на национальную культуру и искусство, сформированных компетенций педагогической и художественной деятельности, готовности к осуществлению профессиональной деятельности в перспективе с использованием потенциала национального искусства (таблица 1). Ориентация будущих учителей на национальную культуру и искусство осуществляется на основе представленных критериев, которые являются определяющими в процессе формирования их этнокультурной компетентности в образовательной среде вуза, готовности к этнокультурному воспитанию младших школьников уже на этапе педагогической практики в учреждениях общего и дополнительного образования.

Таблица 1

Критерии ориентации будущих учителей на национальную культуру и искусство в организации этнокультурного воспитания младших школьников

Ценностно-мотивационный компонент: отношение к национальной культуре и искусству	***Рефлексивно-когнитивный компонент:*** владение знаниями в области этнокультурного воспитания	***Креативно-деятельностный компонент:*** проявление активности в организации и осуществлении этнокультурного воспитания
Проявление интереса к изучению национальной культуры и искусства как потенциала этнокультурного воспитания обучающихся	Знания истории развития национальной культуры, разностороннее представление о специфике различных видов национального искусства	Активное участие в проектной и научно-исследовательской деятельности по проблемам, связанным с национальной культурой и искусством
Понимание назначения и роли национальной культуры и искусства в личностном становлении школьников	Способность обоснованной и объективной оценки произведений национального искусства при отборе содержания этнокультурного воспитания	Личный вклад в развитие национальной культуры и искусства; владение отдельными видами традиционных народных ремесел
Осмысление значимости этнокультурного воспитания младших школьников в предстоящей педагогической деятельности	Знания в области использования технологий этнокультурного воспитания младших школьников в соответствии с их психолого-возрастными особенностями	Проявление творческой активности в организации учебной и внеаудиторной деятельности со школьниками этнокультурной направленности

В связи с этим студентам было предложено разработать содержание уроков и внеаудиторных занятий с младшими школьниками с целью их приобщения к русской и карельской народной культуре и искусству. При разработке содержания этих занятий, будущие учителя обращаются к изучению различных видов народного фольклора, осуществляют отбор материала, доступного для восприятия младшими школьниками, которые не только знакомятся с пословицами, поговорками и загадками, но и погружаются в их смыслы, воспитательную направленность и значение. Знакомство школьников с устным народным творчеством происходит в игровом формате, ориентированного на обогащение их знаний о предметах и явлениях действительности, представленных в виде образного и метафорического выражения. При этом будущие учителя особый акцент ставят на развитии логико-мыслительных реакций, ассоциативных представлений и творческого воображения обучающихся, на формировании их умений анализировать, сравнивать, сопоставлять, выделять сходства и особенности карельского и русского фольклора в отображении окружающего мира.

Большое внимание в этнокультурном воспитании младших школьников студенты уделяют сказкам, в которых находит отражение духовное начало народа, его опыт жизнедеятельности на всех этапах исторического развития. В содержание занятий по теме «В мире карельских народных сказок» будущие учителя обращают внимание обучающихся к иллюстративному материалу, представленному в изданиях сказок для детей. В рисунках, в индивидуальной творческой манере художники-иллюстраторы передают своеобразный национальный колорит сказок, которые становятся более доступными для восприятия их младшими школьниками на основе синтеза логического понимания текстов и образного подключения средств изобразительного искусства. Синергия литературного фольклорного жанра и изобразительного искусства оставляет глубокий эмоциональный след в восприятии у детей национального сказочного материала. После прочтения сказок студентами организуется обсуждение со школьниками на предмет того, что нового они узнали о традициях и жизни карельского народа; какие чувства, эмоции и впечатления испытали. В процессе погружения в содержание национальных сказок и их анализа формируются коммуникативные навыки обучающихся, а именно умение выслушать позицию и мнение своих одноклассников, способность к диалогу с отстаиванием своей точки зрения в обсуждении поступков и личностных качеств героев. В ходе анализа школьники приходят к важному нравственному выводу, что справедливость и доброта сказочных героев всегда одерживает победу над проявлением негативных поступков отрицательных героев. Одно из заданий заключалось в кратком пересказе того или иного отрывка из сказки, что способствует развитию памяти и эмоционально-образных речевых навыков обучающихся.

Также детям предлагается проиллюстрировать в собственных рисунках отдельные эпизоды из сказки, которые произвели на них большее эмоциональное впечатление. Финальным этапом является организация выставки «По мотивам карельских сказок» из лучших творческих работ школьников. При этом будущие учителя должны проявить свои организаторские способности, умения объективной оценки детских работ по таким критериям, как оригинальность в выборе сюжета, идеи и композиция рисунка, необычное воплощение творческого замысла с использованием оригинальных техник изобразительного искусства, эстетика оформления продукта творчества в целом. Важно подключать самих школьников к оценке творческих работ и их отбора для организации выставки.

Одной из наиболее эффективных форм этнокультурного воспитания младших школьников, по мнению студентов, является проведение мастер-классов, где происходит знакомство детей с национальными карельскими традициями не только на уровне приобретения знаний, но и непосредственного приобщения к различным видам художественно-

технологической деятельности. Знания традиций, которые транслируются студентами в процессе проведения мастер-классов, являются стимулом для формирования интереса у младших школьников к практико-ориентированным действиям при разработке и реализации индивидуального замысла в создании продуктов творчества с учетом национальных особенностей. Включение обучающихся в художественно-технологическую деятельность способствует обогащению их фантазии, развитию воображения, эстетического вкуса, формированию необходимых практических навыков.

Выводы. В контексте арт-педагогического подхода при подготовке к занятиям этнокультурной направленности, их организации и проведению в период педагогической практики в школе будущие учителя сами активно интегрируются в национальную культуру и искусство. Они занимаются поиском информации, которая будет интересной для младших школьников; осуществляют выбор методов и средств погружения их в различные виды творческой деятельности, соответствующих особенностям данной возрастной категории; овладевают отдельными видами традиционных народных ремесел и декоративно-прикладного искусства.

Будущие учителя начинают проявлять большую заинтересованность к участию в проектной и исследовательской деятельности в процессе написания курсовых и выпускных квалификационных работ, к выступлениям на конференциях, связанных с проблемами этнокультурного воспитания школьников. Все это способствует осознанию студентами необходимости трансляции духовно-нравственных этнических ценностей в образовательный процесс, их личного участия в приобщении обучающихся к национальной культуре и искусству, повышению уровня этнокультурной компетентности будущих учителей в целом.

Литература:

1. Алферьева-Термсикос, В.Б. Сущность и содержание этнокультурной компетентности учащихся начальных классов / В.Б. Алферьева-Термсикос // Эпоха науки. – 2022. – № 32. – С. 159-165

2. Ижбулдина, Л.Ю. Особенности этнокультурного воспитания учащихся начальной школы / Л.Ю. Ижбулдина, И.М. Синагатуллин, Т.И. Горная // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1А. – С. 38-44

3. Ильин, И.А. О грядущей России: избранные статьи / И.А. Ильин. – Москва: Воениздат, 1993. – 368 с.

4. Исмаилова, С.И. Сущность и структура этнокультурного воспитания обучающихся / С.И. Исмаилова // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 4. – С. 167-172

5. Крылова, Н.Б. Культуросообразность образования в современных условиях / Н.Б. Крылова // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 1-16

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 10.03.2026)

7. Тяглова, С.А. Творческая технология арт-педагогического подхода в подготовке учителя / С.А. Тяглова // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 66-82

8. Христидис, Т.В. Потенциал артпедагогики в гармонизации развития личности / Т.В. Христидис // Вестник МГУКИ. – 2019. – № 9. – С. 146-153

9. Шевченко, А.В. Арт-педагогический подход к профессиональной подготовке будущего учителя в образовательной среде университета / А.В. Шевченко // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 17. – № 6(108). – С. 285-288

10. Шумилова, Т.А. Этнокультурное образование младших школьников как часть духовно-нравственного воспитания / Т.А. Шумилова, Е.В. Рябчикова // Современная начальная школа. – 2023. – № 12(55). – Ч. 1. – С. 42-44

Педагогика

УДК 5.8.1

преподаватель Шейко Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ТРАНСФОРМАЦИИ И СТИЛИЗАЦИИ ОБРАЗА И ФОРМЫ КАК ЭЛЕМЕНТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – формированию у студентов-дизайнеров навыков осознанного использования приёмов трансформации и стилизации как стратегических инструментов визуальной коммуникации. Характеризуется сдвиг в парадигме графического дизайна от эстетического оформления к целенаправленной коммуникации. Даются определения трансформации и стилизации. Приводится обоснование на основе особенностей человеческого восприятия и семиотического подхода. Рассматриваются возможности применения указанных приёмов в выполняемых профессиональных задачах. Выявляются специфические трудности и противоречия, выявленные при обучении студентов-дизайнеров трансформации и стилизации. Обосновывается необходимость системного подхода при обучении стилизации и трансформации. Подчеркивается значимость перехода от формального овладения приёмами к формированию профессионального мышления, в котором каждое графическое решение является аргументированной позицией, опосредованной семантическими, прагматическими и перцептивными ограничениями. Приводятся этапы постепенного формирования компетенций ив области стилизации и трансформации. Делаются выводы, подтверждающие эффективность предложенного подхода для подготовки дизайнера, способного не просто создавать формы, но и сознательно конструировать смысл в условиях информационного шума и цифровой трансформации профессии.

Ключевые слова: дизайн-образование, визуальная коммуникация, стилизация, трансформация, семиотический подход, визуальное восприятие, дизайн-педагогика, графический дизайн.

Annotation. This article addresses a relevant issue – developing in design students the skills for the conscious use of transformation and stylization techniques as strategic tools of visual communication. It characterizes the shift in the paradigm of graphic design from aesthetic arrangement to purposeful communication. Definitions of transformation and stylization are provided. The rationale is based on the specifics of human perception and a semiotic approach. The article explores the application of these techniques in professional tasks. Specific challenges and contradictions identified in teaching transformation and stylization to design students are examined. The necessity of a systematic approach to teaching stylization and transformation is justified. The importance of transitioning from the formal mastery of techniques to the development of professional thinking is emphasized, where every graphical solution is a reasoned position, mediated by semantic, pragmatic, and perceptual constraints. The stages for the gradual formation of competencies in stylization and transformation are outlined. Conclusions are drawn that confirm the effectiveness of the proposed approach for training a designer capable of not merely creating forms, but of consciously constructing meaning in the

context of information noise and the digital transformation of the profession.

Key words: design education, visual communication, stylization, transformation, semiotic approach, visual perception, design pedagogy, graphic design.

Введение. Среда, окружающая современного человека, характеризуется стремительным ростом значения визуальной информации и конкуренцией за внимание зрителя. В данных условиях графический дизайн претерпел качественную трансформацию, перейдя от парадигмы эстетического оформления к стратегической визуальной коммуникации, в рамках которой визуальные решения конструируются как семантически насыщенные, концептуально целостные образные системы, способные оказывать целенаправленное влияние на эмоции и поведение целевой аудитории. В данном контексте особую значимость приобретают такие художественные приемы как стилизация и трансформация.

В целях настоящей статьи под трансформацией образа будем понимать художественный приём, заключающийся в осознанном отклонении от натуралистичного изображения, через упрощение, обобщение, искажение или гиперболизацию формы с целью усиления выразительности, концентрации смысла, передачи определенного настроения или идеи, а под стилизацией – целенаправленное приведение визуального образа в соответствие с определённой художественной манерой, историческим стилем, культурным кодом или авторской концепцией, что позволяет не только усилить эмоциональное воздействие, но и обеспечить целостность визуального ряда, а также создать узнаваемую идиому в рамках конкретного проекта. Хотя эти приемы частично пересекаются в методах и результатах, они выполняют разные функции в визуальной коммуникации: трансформация работает на уровне формообразования и семантического сжатия; стилизация функционирует на уровне стилевой идентичности и контекстуальной интеграции.

Синтез этих двух приемов создаёт мощный инструментарий для формирования убедительных и запоминающихся визуальных сообщений, способных эффективно функционировать в насыщенной визуальной среде. В отличие от копирования они предполагают интерпретацию, селекцию и переосмысление визуальных элементов. В этом контексте трансформация образов и смыслов выступают как важнейший инструмент художественного и семантического выражения. А обучение студентов-дизайнеров работе с образами и формами требует системного подхода, сочетающего теоретическое осмысление, изучение историко-культурного аспекта и выработку практических навыков.

Несмотря на значимость освоения навыков стилизации и трансформации для профессиональной компетентности графического дизайнера, в действующей образовательной практике данным аспектам зачастую уделяется недостаточно системного методического подхода. Проблема исследования заключается в необходимости разработки педагогической системы, которая рассматривала бы стилизацию и трансформацию как осмысленные стратегии визуальной коммуникации, а не как самоцель.

Изложение основного материала статьи. Трансформация и стилизация не являются исключительно художественными приёмами – они обусловлены особенностями человеческого восприятия и мышления. Как отмечал Рудольф Арнхейм в своей работе «Искусство и визуальное восприятие» визуальное восприятие носит селективный и структурирующий характер: зритель не фиксирует изображение элемент за элементом, а выделяет доминанты, симметрии, контрасты, ритмы, т.е. уже на уровне перцепции происходит естественная трансформация реальности в умозрительную схему [1]. Семиотический подход (в русле учений Чарльза Сандерса Пирса [3], Умберто Эко [4] и Джорджа Кепеша [5]) позволяет рассматривать визуальный образ как знак, в котором связь обозначающего (формы) и обозначаемого (смысла) связаны не по принципу подобия, а через культурные нарративы и коммуникационные цели.

Именно стилизация и трансформация служат инструментами «управления интерпретацией»: выбор конкретной степени упрощения, конкретного исторического референта или цветового кода задает ожидания, активирует ассоциации и предваряет интерпретации, т. к. трансформация и стилизация – это не искажение, а оптимизация под канал восприятия. Такой подход соответствует тому, что когнитивные лингвисты (Джордж Лакофф, Марк Джонсон [2]) называют визуальной метафорой – переносом структуры из одной предметной области в другую. Такие метафоры не требуют вербального пояснения: они активируют образные схемы, глубоко укоренённые в телесном и культурном опыте. Стилизация усиливает этот эффект, подключая культурные сценарии: например, использование элементов конструктивистского плаката не только стилизует форму, но и запускает нарративы рациональности, прогресса, коллективного действия – даже у аудитории, не знакомой с историей русского авангарда, но впитавшей его эстетику через массовую визуальную культуру.

В том контексте можно говорить о семантическом сжатии как о процессе, при котором достигается упрощение визуальной формы одновременно с увеличением его смысловой ёмкость и за счет фокусировки на ключевых признаках. Все это приводит не к редукции, а к кристаллизации смысла, подобно метафоре, позволяющей выразить сложные структуры в языковую лаконичную образную форму.

Таким образом, трансформация и стилизация являются важными и необходимыми элементами коммуникационного процесса, обеспечивающий эффективную передачу смысла в условиях дефицита внимания и информационного шума. В совокупности эти приёмы в рамках современной визуальной коммуникации позволяют дизайнеру:

– усиливать семантическую доминанту и акцентировать внимание зрителя на ключевой идее;

– конструировать определенный эмоциональный контекст;

– обогащать сообщение сложными коннотациями через формирование визуальных метафор и аллегорий, основанных на переносе признаков и культурных отсылок;

– обеспечивать функциональную гибкость визуального решения, адаптируя его к специфике канала передачи и особенностям целевой аудитории;

– разрабатывать уникальный визуальный код, выступающий структурным ядром системы идентичности бренда или проекта.

При всей важности обучение студентов-дизайнеров трансформации и стилизации, эмпирический анализ учебных программ, студенческих работ и накопленного опыта преподавания данных тем позволяет выделить ряд специфических трудностей и противоречий:

– занятия по академическому рисунку формируют у студентов установку на соответствие изображения натуре, как один из критериев качества выполнения работы. Такой подход создает барьеры для освоения языка условных, абстрактных форм и методов трансформации в дизайне, основанных на интерпретации, а не на воспроизведении;

– формальное усвоение стилей со стороны студентов как набора внешних клише без понимания их внутренней логики, обусловленной историко-культурным контекстом;

– обучение сводится к техническим упражнениям, без глубокого погружения в коммуникативную природу этих приёмов, и как следствие, работы студентов могут демонстрировать формальное владение техникой, но оставаться «немыми» с точки зрения передачи информации;

– дефицит рефлексивной практики, ввиду чего студенты не в состоянии обосновать выбор той или иной трансформации, связать её с целевой аудиторией, медиа-форматом, коммуникативной задачей.

Таким образом, освоение навыков стилизации и трансформации в процессе обучения будущих графических дизайнеров редуцируются до формальных художественных упражнений, реализуемых в рамках дисциплин по проектированию, композиции или рисунку, но изолированных от коммуникативного контекста и стратегического проектирования.

Эти вызовы требуют выработки системного подхода к визуальному образованию и могут опираться на междисциплинарный подход, в основе которого находится изучение:

– семиотики и теории знака, позволяющих студентам понять, что любой визуальный элемент (в т.ч. точка, линия, пятно, цвет) является носителем смысла и функционирует в системе устойчивых культурных кодов;

– психологии, представляющей инструментарий для прогнозирования и управления восприятием и объясняющей законы группировки элементов, фигур и фона, что критически важно для конструирования ясных и целостных образов;

– истории искусств и дизайна, развивающих визуальную компетентность (насмотренность) и понимание стиля как отклика на социально-культурные и технологические запросы конкретной эпохи;

– теории медиа и коммуникации, раскрывающей специфику производства и функционирования визуального сообщения в условия многообразия медиумов (медиа-каналов).

Такой междисциплинарный подход позволяет не только диагностировать сложность современных визуальных практик, но и выстраивать педагогические и проектные стратегии, основанные не на интуитивном подражании, а на осознанном рефлексивном, стратегически обоснованном проектировании. В этом контексте графическое решение студента переосмысливается как аргументированная дизайнерская позиция, опосредованная семантическими, прагматическими и перцептивными ограничениями задачи.

Студент начинает видеть в каждом графическом решении не просто «красивую форму», а выбор в условиях семантического и практического соответствия задаче. Например, отказ от градиента в иконке – это не упрощение из-за сиюминутной моды, а сознательное решение, основанное на принципах перцептивной ясности и кросс-платформенной устойчивости; искажение пропорций в персонаже – не «авторский стиль», за которым часто у студентов ничто не стоит, а мотивированный семантический и коммуникативный акцент, направленный на усиление характерной черты.

Важно подчеркнуть, что реализация такого подхода не предполагает интеграцию дополнительных теоретических курсов в учебный процесс, а реализуется через комплексный подход, где задание сопровождается:

– семиотическим анализом исходного материала (Какое значение несёт данное решение в культуре потребления?);

– перцептивным тестированием промежуточных эскизов и решений (Какой вариант распознаётся быстрее при беглом просмотре и какие коннотации возникают?);

– историко-контекстуальной рефлексией (какие отсылки возникают и почему аналогичные решения использовались в аналогичных решениях в соответствующих периодах?);

– адаптацией итогового образа под носитель (Как изменится читаемость и информативность образа при размещении на соответствующем носителе?).

Таким образом междисциплинарный подход становится не дополнением к практике, а её методологической основой, обеспечивающей переход от формального овладения приёмами к формированию профессионального мышления дизайнера.

Весь комплекс упражнений и заданий может быть условно выстроен поэтапно с учётом постепенного формирования компетенций в области стилизации и трансформации:

1.Формирование базового визуального языка – развитие чувство формы, силуэта, композиции;

2.Освоение принципов трансформации – от копирования к интерпретации, развитие семантического сжатия;

3.Освоение стилизации как контекстуальной стратегии – от цитирования к осмысленной интеграции;

4.Синтез и стратегическое применение – интеграция трансформации и стилизации в дизайн-процесс как инструментов решения коммуникативных задач.

Предложенная модель предполагает последовательное прохождение нескольких взаимосвязанных этапов, каждый из которых решает конкретные учебные задачи и формирует определенный пласт профессиональных компетенций.

В современных реалиях указанный навык может быть полезен и в контексте взаимодействия с нейросетевыми инструментами, позволяющих генерировать огромное количество вариантов за ограниченный период времени, теряя при этом осмысленность выбора и семантическую адекватность решаемой задачи. Ввиду чего одним из перспектив развития осмысленного освоения навыков трансформации и стилизации является интеграция семантического прототипирования, когда студент на основе полученных навыков и знаний формирует коммуникативную гипотезу, а генеративные инструменты используются как этап визуальной верификации гипотезы, а трансформация становится не результатом, а процессом диалога с моделью. В таком контексте обучение дизайнера становится обучением языку семантических инструкций, где стилизация и трансформация – не конечный продукт, аргумент в визуальном рассуждении.

Выводы. Стилизация и трансформация в современном графическом дизайне выходят далеко за пределы художественной техники или декоративного приёма. Они представляют собой стратегии, обусловленные природой человеческого восприятия, законами семиотики и требованиями цифровой визуальной среды и обеспечивают не «искажение» реальности, а её семантическую оптимизацию – концентрацию смысла в лаконичной, эмоционально резонансной и культурно адресной форме, способной функционировать в условиях дефицита внимания и информационной перегрузки.

Освоение навыков стилизации и трансформации в системе дизайн-образования должно рассматриваться не как освоение «приёмов», а как формирование стратегического визуального мышления – мышления, в котором каждый штрих, цвет, пропорция или стилевой отсыл выступают не как данность вкуса, а как обоснованный аргумент в диалоге с аудиторией. Только такой подход позволяет подготовить дизайнера, способного не просто реагировать на визуальные тренды, но и сознательно формировать смысловые среды и способные влиять на эмоции, интерпретации и поведение.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – Москва: Прогресс, 1974. – 416 с.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва: ЛКИ, 2023. – 256 с.
3. Пирс, Ч.С. Избранные философские произведения / Ч.С. Пирс. – Москва: Логос, 2000. – 444 с.
4. Эко, У. Отсутствующая структура / У. Эко. – Москва: Corpus, 2019. – 704 с.
5. Kepes, G. Language of Vision / G. Kepes. – Chicago: Paul Theobald, 1944. – 228 p.

УДК 376.1-058.862:37.015.3
старший преподаватель Шейнина Дина Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Халиуллина Сабина Альбертовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Гагарина Вилена Рустемовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ОСНОВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации эмоционально-безопасного обучения для воспитанников приютов и социальных центров. Авторы вводят метафору «невидимые дети», подчёркивая, что их истинные эмоциональные потребности остаются незамеченными в традиционной образовательной системе. Цель работы – обосновать, почему ощущение психологической защищённости должно предшествовать любым дидактическим задачам при работе с данным контингентом обучающихся. В статье раскрываются нейробиологические и психологические последствия ранней депривации и травм привязанности, которые напрямую блокируют способность к обучению. Особое внимание уделяется анализу феномена «молчания» как защитной реакции ребёнка на угрожающую среду и отсутствие базового доверия к взрослым. Рассматриваются ключевые принципы травма-информированного подхода, включая предсказуемость, отказ от давления и создание «островков безопасности» на уроке. Приводятся практические стратегии, позволяющие педагогу выстроить контакт через эмпатическое слушание и безоценочное принятие. Сравниваются различные модели командного взаимодействия специалистов (воспитатель, психолог, социальный педагог) в рамках реабилитационной педагогики. Снижение учебной тревожности напрямую способствует росту познавательной мотивации. Эмоциональная безопасность – это не дополнительная опция, а базовое условие, без которого академические знания не усваиваются детьми с травматичным опытом. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных методических решений в учреждениях интернатного типа для профилактики вторичной травматизации. Статья адресована педагогам, психологам, социальным работникам и руководителям организаций для детей-сирот.

Ключевые слова: эмоциональная безопасность, дети-сироты, травма-информированный подход, приюты, социальные центры, «невидимые» дети, педагогическая поддержка, образовательная среда, депривация, психологическая безопасность.

Annotation. The article addresses the issue of organizing emotionally safe instruction for children residing in orphanages and social care centers. The author introduces the metaphor of «invisible children», emphasizing that their genuine emotional needs often remain overlooked within the traditional educational system. The purpose of the paper is to substantiate why a sense of psychological security must take precedence over any didactic goals when working with this group of learners. The neurobiological and psychological consequences of early deprivation and attachment traumas, which directly block the capacity for learning, are revealed. Special attention is paid to the analysis of «silence» as a child's defensive reaction to a threatening environment and lack of basic trust in adults. Key principles of the trauma-informed approach are discussed, including predictability, avoidance of pressure, and the creation of «safety islands» in the classroom. Practical strategies that enable a teacher to build rapport through empathic listening and non-judgmental acceptance are provided. Models of collaborative interaction among specialists (educator, psychologist, social pedagogue) within the framework of rehabilitative pedagogy are compared. Reducing educational anxiety directly enhances cognitive motivation. The emotional safety is not an optional add-on but a fundamental condition without which academic knowledge cannot be absorbed by children with traumatic backgrounds. The practical value of the work lies in the applicability of the proposed methodological solutions in residential care institutions to prevent secondary traumatization. The article is intended for teachers, psychologists, social workers, and heads of orphanages.

Key words: emotional safety, orphaned children, trauma-informed approach, orphanages, social care centers, invisible children, pedagogical support, educational environment, deprivation, psychological security.

Введение. Образовательная система Российской Федерации функционирует в условиях интенсификации требований к результатам обучения, что находит отражение в федеральных государственных образовательных стандартах и показателях национальных проектов. Между тем для значительной части детского контингента, воспитывающегося в организациях интернатного типа и социально-реабилитационных центрах, соблюдение нормативных академических ориентиров наталкивается на препятствие – глубинную психоэмоциональную дефицитарность, порождённую опытом ранней депривации и травм привязанности. Педагог, руководствуясь предписанными программами, ожидает от ребёнка познавательной активности, в то время как сам ребёнок находится в состоянии хронического стресса, исключающем полноценное включение в учебную деятельность. Данное противоречие составляет суть проблемы, от разрешения которой зависит не только академическая успешность, но и сама возможность реабилитации личности.

Несмотря на стойкую тенденцию к сокращению общего числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, большинство воспитанников учреждений интернатного типа являются социальными сиротами, имеющими опыт жестокого обращения, пренебрежения нуждами или многократных разрывов значимых отношений [6, С. 112; 7, С. 204]. Традиционная дидактическая модель, построенная на предъявлении требований и контроле, нередко усугубляет психологическое состояние обучающегося.

Особую тревогу вызывает группа детей, которых авторы предлагают квалифицировать как «невидимых». Метафора «невидимости» отражает парадоксальную ситуацию: ребёнок, формально присутствуя на занятии, остаётся незамеченным именно в своём страдании, поскольку избирает пассивную стратегию выживания – замкнутость, отказ от вербальной коммуникации, внешнее безразличие. За внешне спокойным или покладистым поведением скрываются глубокая алекситимия, выученная беспомощность и генерализованное недоверие к взрослому, сформировавшиеся как защитные механизмы в ответ на неоднократную виктимизацию [2, С. 134; 5, С. 89]. Педагог склонен интерпретировать такое поведение как отсутствие мотивации или когнитивную недостаточность, упуская из виду эмоциональный подтекст «молчания». Системное игнорирование потребности ребёнка в психологической защищённости превращает обычную учебную ситуацию в источник вторичной травматизации и формируется стойкая образовательная декомпенсация: учебная тревога соматизируется, нарастают отказные реакции, а любые академические интервенции блокируются нейробиологическими механизмами стрессового реагирования [2, С. 102; 12, С. 281]. Эмоциональная безопасность

приобретает статус императивного требования к организации обучения в учреждениях для детей-сирот.

Цель настоящей статьи состоит в теоретико-эмпирическом обосновании приоритета эмоционально-безопасной образовательной среды перед реализацией дидактических задач при обучении «невидимых» детей (воспитанников приютов и социальных центров). Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач: 1) раскрыть нейропсихологические последствия депривации и их влияние на способность к обучению; 2) концептуализировать феномен «молчания» как защитного поведения; 3) предложить принципы травма-информированного преподавания. Методологическая база работы опирается на междисциплинарный синтез достижений педагогики, психологии развития, нейробиологии и теории привязанности. Ведущим методом выступает теоретическое моделирование, дополненное включённым наблюдением за образовательным процессом в учреждениях интернатного типа.

Научная новизна исследования заключается во введении в научный оборот понятия «эмоционально-безопасное преподавание» как категории реабилитационной педагогики, а также в разработке авторской трехуровневой модели слушания («факт – чувство – потребность»), позволяющей педагогу адекватно интерпретировать невербальные сигналы ребёнка, не принуждая его к преждевременной вербализации. Практическая значимость работы определяется возможностью прямого трансфера предложенных модельных построений и методических решений в воспитательно-образовательный процесс организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Материалы статьи могут служить основой для разработки программ повышения квалификации педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения социальных учреждений.

Изложение основного материала статьи. Категория психологической безопасности образовательной среды получила фундаментальную разработку в трудах И.А. Баевой, определившей её как состояние, свободное от проявлений психологического насилия, способствующее удовлетворению базовых потребностей и обеспечивающее психическое здоровье всех субъектов образовательного процесса [1, С. 45]. Вместе с тем экстраполяция данного концепта на среду учреждений интернатного типа требует содержательной конкретизации. Если в массовой школе психологическая безопасность выступает преимущественно как условие профилактики буллинга и поддержания благоприятного климата, то в приютах и социальных центрах она приобретает витальный характер [4]. Воспитанники этих учреждений уже пережили опыт экстремального психологического насилия/пренебрежения, поэтому любое педагогическое взаимодействие способно актуализировать травматические переживания. Специфика интернатного типа обучения состоит в том, что психологическая безопасность из фонового параметра превращается в ведущий реабилитационный фактор, вне которого любая дидактическая деятельность рискует стать ятрогенной.

Хронический стресс вызывает устойчивые изменения в архитектуре и функционировании головного мозга. Б. Перри и М. Салавиц описывают механизм, при котором длительная гиперкортизолемия (повышенный уровень кортизола) приводит к угнетению гиппокампа – структуры, критически значимой для процессов памяти и пространственного ориентирования [5, С. 97]. Одновременно происходит гипертрофированное развитие миндалевидного тела, ответственного за реакции страха и тревоги, вследствие чего мозг ребёнка переходит в режим перманентного сканирования угроз. В таком состоянии кора головного мозга, обеспечивающая высшие когнитивные функции – анализ, синтез, рефлексию, – функционально отключается, поскольку ресурсы организма мобилизуются на выживание, а не на познание [3, С. 102]. Отсюда следует принципиальный для педагогической практики вывод: ребёнок, находящийся в режиме нейроцептивного поиска опасности, органически не способен к усвоению знаний, требующих концентрации внимания, запоминания и логического мышления. Прежде чем учить, необходимо обеспечить нейробиологическую перезагрузку через создание среды, сигнализирующей о безопасности.

Теория привязанности, основоположником которой выступил Дж. Боулби, а эмпирическую верификацию осуществила М. Эйнсворт, объясняет, что качество ранних отношений со значимым взрослым формирует «внутреннюю рабочую модель», определяющую характер взаимодействия человека с миром на протяжении всей жизни [2, С. 134]. У детей, переживших множественные разрывы привязанности или отвержение, формируется ненадежный (тревожный, избегающий или дезорганизованный) тип привязанности, который в учебной ситуации проявляется двояко: либо как «молчаливое» сопротивление (пассивный отказ от контакта, замирание), либо как импульсивная враждебность. И в том, и в другом случае педагог воспринимается не как источник поддержки, а как потенциальная угроза. Педагогическая проекция теории привязанности состоит в концепции «надежной базы», в роли которой должен выступить педагог. Стать такой базой – значит обеспечить предсказуемое, принимающее, некарательное присутствие, позволяющее ребёнку постепенно восстановить утраченное базовое доверие к миру и риска проявить познавательную инициативу [9, С. 162].

Феномен «молчания», вынесенный в заглавие статьи, представляет собой сложное психолого-педагогическое явление, далеко выходящее за рамки отсутствия речи. Клинические наблюдения позволяют выделить три его механизма. Во-первых, алекситимия – неспособность распознавать и вербализовывать собственные эмоциональные состояния, сформировавшаяся в условиях, где чувства ребёнка систематически игнорировались или наказывались. Во-вторых, выученная беспомощность – устойчивое убеждение в том, что любое действие не приведёт к желаемому результату, поэтому энергосберегающая пассивность предпочтительнее просьбы, которая всё равно останется без ответа [6, С. 218]. В-третьих, диссоциативные реакции, при которых ребёнок в ответ на стрессовый стимул «отключается» от реальности, впадая в состояние, внешне напоминающее мечтательность или отрешённость. Во всех трёх случаях «невидимый» ребёнок не обращается за помощью не потому, что не нуждается в ней, а потому, что либо не умеет сформулировать запрос, либо убеждён в его бесполезности, либо просто «отсутствует» в данный момент. Педагогическая задача состоит в том, чтобы услышать это молчание, распознав за ним спектр неудовлетворённых потребностей.

Эмоциональная безопасность первична по отношению к дидактическим задачам. Данный тезис находит убедительную иллюстрацию при обращении к иерархической модели потребностей А. Маслоу, адаптированной к образовательной сфере. Потребность в безопасности занимает второй уровень, непосредственно следуя за физиологическими нуждами, и её удовлетворение является условием перехода к следующим ступеням – принадлежности, уважению и, наконец, самоактуализации, коррелирующей с познавательной мотивацией. У детей, переживших депривацию, потребность в безопасности хронически фрустрирована, поэтому апелляция к высшим познавательным мотивам (интересу, любознательности, амбициям) без предшествующего восстановления ощущения защищённости педагогически несостоятельна. Пирамида образовательных потребностей «невидимого» ребёнка должна выстраиваться снизу: от физического комфорта и предсказуемости – к доверию, и лишь затем – к когнитивным вызовам.

Методологический фундамент предлагаемой модели составляет травма-информированный подход (Trauma-Informed Approach) [10, С. 84; 11, С. 10]. Опираясь на рамочные принципы SAMHSA и учитывая российскую образовательную специфику, авторы формулируют следующие принципы эмоционально-безопасного преподавания: 1) безопасность (исключение триггеров травматических воспоминаний); 2) доверие и прозрачность (стабильность и предварительное разъяснение всех правил и критериев); 3) поддержка сверстников и взаимопомощь (кооперативные, а не конкурентные форматы работы); 4) партнёрство и сотрудничество (ребёнок – соавтор образовательной траектории); 5) расширение прав и

возможностей (фиксация и вербализация каждого успеха); 6) учёт культурных и индивидуально-типологических особенностей (травматический анамнез, этнокультурный контекст).

Практическое воплощение принципа безопасности требует конструирования того, что авторы называют «островком безопасности», – специально организованного пространства учебного занятия, минимизирующего стрессогенность. Ключевыми структурными компонентами такого «островка безопасности» выступают: 1) предсказуемость – урок строится по визуализированному алгоритму, снимающему неопределённость; 2) ритуализация начала и завершения контакта, создающая ощущение стабильности; 3) прозрачные критерии оценивания без эффекта «сюрприза» и публичной критики; 4) сенсорно-щадящая среда (минимизация резких звуков, маркеры личного пространства).

Реализация модели предъявляет качественно иные требования к профессиональной позиции педагога – он должен стать «надёжной базой». Центральной педагогической техникой – эмпатическое слушание, которое авторы рассматривают как трехуровневый процесс. Первый уровень – слушание факта: что именно говорит или показывает ребёнок. Второй уровень – слушание чувства: какая эмоция стоит за этим фактом (страх, гнев, стыд, радость). Третий уровень – слушание потребности: какая базовая нужда (в безопасности, принятии, автономии) фрустрирована или, наоборот, удовлетворена в данный момент. Техника требует навыка выдерживания пауз и «пустого пространства». Травмированные дети нуждаются в значительно большем времени для обработки вопроса и формулирования ответа; спешка или заполнение молчания встревоженной речью педагога интерпретируются как давление и ведут к ретравматизации. Принципиальное значение приобретает безоценочность и деперсонализация ошибки. Ошибка ребёнка комментируется не как личностный недостаток («ты невнимательный, глупый»), а как нормальный этап учебной деятельности («в этой задаче есть сложность, давай посмотрим, как её можно обойти»). Поступок отделяется от личности, что сохраняет чувство безопасности.

Дифференциация учебной нагрузки в контексте эмоционально-безопасного преподавания опирается не только на традиционное понятие «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский), но и на авторский принцип «зоны актуального комфорта» (круг учебных задач, которые ребёнок способен выполнить полностью самостоятельно, без напряжения, с гарантированным успехом). Успех в зоне актуального комфорта снижает тревожность, восстанавливает ощущение компетентности и служит трамплином для постепенного, дозированного расширения нагрузки в зону ближайшего развития. Педагог дозирует фрустрацию: «вызов» предъявляется только тогда, когда сформирован достаточный ресурс для его преодоления. Необходимо акцентировать проблему профилактики вторичной травматизации самого педагога. Работа с травмированными детьми сопряжена с высоким риском профессионального выгорания и викарной (заместительной) травматизации. Только эмоционально ресурсный педагог способен быть «надёжной базой» для ребёнка.

Практической методикой, разработанной авторами и верифицированной в условиях учреждений интернатного типа, является методика «Слышать молчание» (алгоритм распознавания эмоционального состояния ребёнка по невербальным сигналам без принуждения к речи). Алгоритм включает последовательное наблюдение за четырьмя кластерами сигналов: 1) поза (открытая или закрытая, напряжённая или расслабленная, наличие замираний); 2) мимика (микровыражения, асимметричность, несоответствие вербальному сообщению); 3) дыхание (поверхностное или глубокое, ровное или прерывистое, наличие задержек); 4) взгляд (прямой, отведённый, «стеклянный», бегающий). Зафиксировав изменения по двум и более кластерам, педагог не задаёт вопрос «что случилось?», а мягко констатирует: «Я вижу, что тебе сейчас непросто. Давай немного посидим в тишине, а потом, если захочешь, мы просто порисуем/посмотрим книгу». Данный приём, с одной стороны, даёт ребёнку сигнал, что его состояние замечено, а с другой – не требует немедленной вербализации, сохраняя его право на молчание.

Стратегия восстановления контакта при избегающем поведении базируется на принципе «от совместного молчаливого дела – к диалогу». Педагог не форсирует вербальную коммуникацию, а приглашает ребёнка к параллельной или совместной невербальной деятельности, обладающей свойствами предсказуемости и ритмичности. Ритмичная, не требующая речи деятельность снижает нейроцептивный порог опасности и создаёт условия, в которых диалог возникает спонтанно, как побочный продукт разделённого опыта, а не как обязательное требование [12, С. 281].

Эффективность эмоционально-безопасного преподавания многократно возрастает при реализации модели командного взаимодействия специалистов. В состав минимальной команды входят воспитатель, педагог-психолог, социальный педагог и, при необходимости, логопед. Функции распределяются следующим образом: 1) педагог создаёт безопасную среду на уроке, модифицирует учебные задания и осуществляет первичное распознавание эмоциональных сигналов; 2) психолог обеспечивает индивидуальное консультирование, проводит углублённую диагностику, ведёт сопровождение команды; 3) социальный педагог поддерживает связь с кровной или замещающей семьёй, решает вопросы защиты прав ребёнка. Ключевым инструментом согласования усилий выступают единый протокол реагирования на эмоциональные кризисы (алгоритм действий при вспышке агрессии, замирании, диссоциации, панической атаке) и технология «кругов безопасности» – регулярных междисциплинарных встреч, на которых анализируется динамика развития каждого воспитанника и вырабатываются скоординированные решения.

Выводы. Феномены «молчания» и «невидимости» представляют собой дистресс-сигналы, требующие от педагога первоочередной интерпретации как запроса на защиту и поддержку. За внешней пассивностью, алекситимией и диссоциативным отстранением скрывается остро фрустрированная потребность в безопасности, без удовлетворения которой любые академические требования воспринимаются ребёнком как угроза и вызывают эскалацию защитного поведения [2, С. 134; 6, С. 218].

Разработанная в рамках настоящего исследования модель эмоционально-безопасного преподавания интегрирует три взаимосвязанных измерения: структурное (организация предсказуемой, сенсорно щадящей среды, ритуализация, отказ от непредсказуемых оценочных процедур), межличностное (переход педагога от роли транслятора знаний к позиции «надежной базы», владение техниками эмпатического слушания, безоценочного принятия и деперсонализации ошибок) и командное (единый протокол реагирования на эмоциональные кризисы, технология «кругов безопасности» и чёткое распределение функций между педагогом, психологом и социальным педагогом) [1, С. 45; 11, С. 10].

Практические рекомендации включают внедрение в содержание дополнительного профессионального образования педагогов интернатных учреждений обязательного модуля «Травма-информированное преподавание», а также организацию постоянно действующих супервизионных и интервизионных групп, обеспечивающих профилактику вторичной травматизации и профессионального выгорания персонала. Комплексное преобразование институциональной культуры на основе принципов эмоциональной безопасности способно превратить образовательную организацию для детей-сирот в пространство подлинной реабилитации и развития.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и практика / И.А. Баева, С.В. Тарасов. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 280 с.

2. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби; пер. с анг. – Москва: Канон+, 2022. – 272 с.

3. Ван дер Колк, Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека / Б. Ван дер Колк;

пер. с англ. – Москва: Бомбора, 2021. – 464 с.
4. Никифоров, Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифоров, Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 512 с.
5. Перри, Б. Мальчик, которого растили как собаку / Б. Перри, М. Салавиц; пер. с англ. – Москва: Эксмо, 2019. – 320 с.
6. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 416 с.
7. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. – 628 с.
8. Cole, S.F. Helping traumatized children learn: supportive school environments for children traumatized by family violence / S.F. Cole, J.G. O'Brien, M.G. Gadd [et al.]. – Boston: Massachusetts Advocates for Children, 2005. – 129 p.
9. Hughes, D.A. Building the bonds of attachment: awakening love in deeply traumatized children / D.A. Hughes. – Lanham: Rowman & Littlefield, 2017. – 352 p.
10. Jennings, P.A. The trauma-sensitive classroom: building resilience with compassionate teaching / P.A. Jennings. – New York: W.W. Norton & Company, 2019. – 224 p.
11. SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach / Substance Abuse and Mental Health Services Administration. – Rockville: SAMHSA, 2014. – 27 p.
12. Siegel, D.J. The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are / D.J. Siegel. – New York: Guilford Press, 2020. – 674 p.

Педагогика

УДК 378.147

аспирант Шиманович Роман Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
кандидат физико-математических наук,
доцент Вайнштейн Виталий Исаакович
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРОЕКТНЫХ КОМАНД СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ БЕЛБИНА

Аннотация. Проектная деятельность является важным инструментом развития профессиональных компетенций у студентов ИТ-направлений в высшей школе. Однако эффективность данного подхода во многом зависит от грамотного формирования студенческих проектных команд. Ключевой проблемой выступает сложность разбиения академических групп произвольной численности на команды, соответствующие оптимальным рекомендациям. В статье в качестве методологической основы создания сбалансированных групп используется концепция командных ролей Р.М. Белбина. Согласно теории Белбина, эффективная команда должна состоять из шести человек. На практике строгое соблюдение этой численности часто невозможно из-за разного количества студентов в университетских группах. Для решения этой проблемы авторы предлагают математическую модель, основанную на линейных диофантовых уравнениях. В исследовании анализируется задача Фробениуса для определения оптимальной комбинации размеров команд, в частности выбираются группы по пять и шесть человек. Разработан универсальный алгоритм, позволяющий максимизировать количество оптимальных шестиместных команд при распределении остальных студентов. Модель в настоящее время проходит апробацию в рамках образовательных программ ИТ-направлений Сибирского федерального университета.

Ключевые слова: проектная деятельность, высшее образование, эффективная команда, модель Белбина, командная роль, информационные технологии, задача Фробениуса.

Annotation. Project-based learning is an important tool for developing professional competencies in IT students in higher education. However, the effectiveness of this approach largely depends on the proper formation of student project teams. A key challenge is the difficulty of dividing academic groups of arbitrary sizes into teams that meet optimal recommendations. This article uses R.M. Belbin's concept of team roles as a methodological basis for creating balanced teams. According to Belbin's theory, an effective team should consist of six people. In practice, strictly adhering to this size limit is often impossible due to the varying numbers of students in university groups. To address this issue, the authors propose a mathematical model based on linear Diophantine equations. The study analyzes the Frobenius problem for determining the optimal combination of team sizes, specifically selecting groups of five and six people. A universal algorithm has been developed that maximizes the number of optimal six-person teams when distributing the remaining students. The model is currently being tested within the IT educational programs of Siberian Federal University.

Key words: project activities, higher education, effective team, Belbin model, team role, information technology, Frobenius problem.

Введение. В современном мире, характеризующимся постоянными изменениями технологий, экономики и социальной сферы, проектная деятельность становится важным инструментом развития навыков, необходимых для успешной адаптации и профессионального роста. Она позволяет интегрировать теоретические знания с практическими умениями, развивать критическое мышление, креативность, способность работать в команде и решать сложные профессиональные задачи. Эти компетенции особенно востребованы в условиях глобальной конкуренции и цифровизации, где от специалистов в области информационных технологий требуется умение быстро реагировать на вызовы и предлагать инновационные решения.

Особую актуальность проектная деятельность приобретает в контексте высшего образования, где она выступает эффективным средством повышения качества подготовки, мотивации и вовлеченности в учебный процесс студентов ИТ-специальностей. Формат проектной работы позволяет студентам применять полученные знания в условиях, максимально приближенных к реальным, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию профессиональных навыков. Методологической основой проектной деятельности выступает междисциплинарный подход, что особенно важно в условиях современного рынка труда, где ИТ-специалисты сталкиваются с задачами, требующими интеграции знаний из различных областей.

Значимость развития проектной деятельности широко освещена в научно-педагогических исследованиях. Например, в работе [2] отмечается, что проектное обучение позволяет повысить качество образования и его релевантность запросам рынка труда, что, несомненно, влияет на перспективы трудоустройства выпускников. В статье [8] показано, что проектная

деятельность способствует формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, освоению методов профессиональной деятельности и углубленному пониманию предметной области. В работе [5] обосновано, что внедрение проектных механизмов интенсифицирует процесс обучения и придает ему профессиональную направленность.

Несмотря на достоинства проектной деятельности, обоснованные в педагогических исследованиях, этот метод обучения обладает рядом нерешенных проблем и вопросов, которые требуют обсуждения и поиска новых решений. Например, внимания требует один из ключевых этапов организации проектной деятельности, к которому можно отнести процесс формирования студенческих команд. Каким образом организовать разбиение студентов на эффективные команды? Сколько человек должно быть в команде? Можно ли заранее оценить потенциальную эффективность команды? Как распределить роли её участников? Обозначенные вопросы подводят нас к мысли о том, что процесс формирования студенческих проектных команд не должен носить стихийный характер. То, насколько обоснованно осуществляется организация команд, влияет не только на результат их совместной работы, но и на эффективность всей проектной деятельности. Цель данной работы – разработка математической модели, позволяющей определить оптимальный размер проектных ИТ-команд для академической группы любой численности и обеспечивающей ролевой баланс в соответствии с концепцией Белбина.

Изложение основного материала статьи. В научно-педагогической практике получили распространение различные модели создания эффективных проектных команд, такие как типология Майерса-Бриггса, колесо Марджерисона-МакКанна и модель Белбина, которая выгодно отличается от прочих своей прикладной направленностью.

Модель командных ролей Белбина. Данная модель является одной из наиболее изученных и эмпирически обоснованных концепций командных ролей в организационной психологии. С момента первой публикации в 1981 году модель стала предметом многочисленных научных исследований, которые подтверждают её базовые положения, валидность и практическую полезность для прогнозирования командной эффективности, подбора персонала и развития групп. Несмотря на существующую критику, касающуюся надежности опросников и культурной специфичности, обширная библиография и продолжительная история применения в корпоративной сфере по всему миру однозначно свидетельствуют о её глубокой научной и практической проработке [10; 12]. Следует уточнить, что первоначально эта модель была предназначена для применения в сфере менеджмента и ориентирована на потребности и специфику деятельности менеджеров, но она оказалась достаточно универсальной и нашла широкое применение в различных сферах деятельности. Естественно, что идеи Р.М. Белбина нашли свое отражение и в образовательном процессе для формирования эффективных студенческих команд. Например, в работах [1; 4; 6; 7; 9] приводятся результаты исследований, посвященных сравнительной оценке эффективности студенческих команд, сформированных на основе модели Р.М. Белбина и команд, созданных случайным образом или на основе личных предпочтений студентов. Результаты исследований свидетельствуют, что команды, сформированные в соответствии с моделью Белбина, демонстрируют статистически значимое превосходство в эффективности по сравнению с иными типами команд.

Особенностью модели выступает опора при формировании команд на конкретные роли-функции участников, необходимые для успешной реализации проекта [11]. Согласно Р.М. Белбину, существуют 8 основных командных ролей, под которыми понимается «описание модели поведения, способствующей такому взаимодействию одного члена команды с другим, при котором действия каждого члена команды соответствует общим усилиям по достижению успеха» [3]. Это позволяет целенаправленно формировать сбалансированные команды, где сильные стороны одних участников компенсируют недостатки других, создавая мощный синергетический эффект.

В своих исследованиях Р.М. Белбин пришел к выводу, что эффективная команда должна состоять из людей, обладающих разными личностными качествами, а также различным уровнем интеллекта [3]. При этом для каждого человека предлагается выделять два типа командных ролей: основную и вспомогательную. Основная роль – это роль, которую участник команды способен выполнять лучше всего (т.е. к которой он имеет очень высокую предрасположенность). Вспомогательная роль – это роль, которую он способен выполнять почти также эффективно, как и основную. В небольшой проектной команде участник может либо совмещать эти роли, либо выполнять вспомогательную роль, если его основная роль занята.

Также Р.М. Белбин уделил особое внимание вопросу об оптимальном количестве людей в эффективной команде. По его мнению, такая команда должна состоять из 6 человек. Может показаться, что эта мысль противоречит необходимости наличия в эффективной команде представителей 8 командных ролей, однако это не так. Чтобы это понять, достаточно вспомнить о том, что у большинства людей можно выделить 2 командные роли: основную и вспомогательную. Таким образом, команде из 6 чел., как правило, будет соответствовать множество, состоящее из 12 командных ролей. Но почему же именно 6 чел., а, например, не 8? Как показала практика [3], увеличение количества людей создает разобщенность в коллективе и усложняет осуществление контроля деятельности группы лидером команды, а также снижает скорость принятия решений. Р.М. Белбин отмечает, что минимальный состав эффективной команды равен 4, так она может иметь в своем составе представителей всех командных ролей, хоть и половина из них будет иметь статус вспомогательной роли.

Формирование состава команд на основе численности академической группы. Одной из ключевых проблем в образовательном процессе при применении модели Белбина является невозможность разбиения академической группы студентов на проектные команды равной численности. Например, очевиден процесс разбиения академической группы из 18 студентов на команды по 6 чел. Однако организация эффективных проектных команд в академических группах численностью 13, 19 или 26 чел. представляет собой неразрешимую задачу, поскольку указанное разбиение в данных условиях принципиально невозможно. Невозможность применения рекомендаций по минимальной или максимальной численности состава проектной команды Р.М. Белбина в рамках различной численности академических групп университета определяет актуальность разработки универсального гибкого подхода, позволяющего варьировать численность команд на основе численности студенческой группы.

Проблему разбиения академических групп на равнозначные подгруппы можно формализовать, используя язык математики. Обозначим за n количество студентов в группе, тогда решаемую задачу можно записать в следующем виде:

$6x + 5y = n$ (1) или $7x + 6y = n$, (2), где x – количество подгрупп, состоящих из 6 или 7 чел.; y – количество подгрупп, состоящих из 5 или 6 чел.; $n > 0$; $x, y \geq 0$.

При этом следует отметить, что оптимальная численность команды по Белбину не всегда выступает достижимым идеалом, поэтому нами было принято решение сделать численность команды отличной от 6. Разумеется, численность не должна кардинально отличаться от обозначенной выше, следовательно, мы можем рассмотреть два возможных варианта: разбить студентов на подгруппы, состоящие из 5 и 6 чел., или на подгруппы из 6 и 7 чел. Эти два варианты и записаны в виде уравнений (1) и (2). Это позволяет значительно увеличить поверхность покрытия всех возможных вариантов численности академических групп, сделав наш подход достаточно гибким. Важно отметить, что использование сразу трёх типов подгрупп (по 5, 6 и 7 чел.) видится нам ошибочным решением. Это связано с обеспечением равных условий для всех команд. Разница между командами из 5 и 7 чел. создает проблемы для объективного оценивания результатов работы и

потенциально может влиять на эмоциональное состояние команды меньшего размера.

Теперь, когда мы формализовали нашу задачу, следует выбрать одно из двух уравнений для его дальнейшего решения в общем виде. Разница между ними в первую очередь обусловлена покрытием различных допустимых значений n, то есть таких значений, при которых данное уравнение (которое, с точки зрения математики, правильно было бы обозначить как линейное диофантово уравнение с двумя неизвестными) имеет хотя бы одно решение.

Для анализа получившихся уравнений следует обратиться к математической теории, которая была сформирована в ходе решения задачи Фробениуса о монетах. Данная задача имеет следующую формулировку: требуется найти наибольшую денежную сумму, которую нельзя получить, используя только монеты указанного номинала. Например, наибольшая сумма, которую нельзя получить, используя только монеты номиналом 3 и 5 единиц, равна 7 единицам. Решение этой задачи для заданного набора номиналов монет называется числом Фробениуса для этого набора. Важно отметить, что число Фробениуса существует до тех пор, пока набор номиналов монет взаимно прост. В 1882 году английский математик Джеймс Джозеф Сильвестр смог открыть формулу для нахождения числа Фробениуса для конфигурации с двумя монетами произвольного номинала:

$$g(a_1, a_2) = a_1 * a_2 - a_1 - a_2, \quad (3)$$

где $a1$ и $a2$ – номиналы используемых монет. Помимо этого, Сильвестр также смог вывести формулу для подсчёта количества всех положительных целых чисел, которые не представимы в виде $k1 * a1 + k2 * a2$ для заданных $a1$ и $a2$:

$$N(a_1, a_2) = \frac{(a_1 - 1) * (a_2 - 1)}{2}. \quad (4)$$

Формулы (3) и (4) помогают сделать выводы о границах применимости выведенных формул (1) и (2). Число Фробениуса для формулы (1) равно 19, а количество непредставимых целых чисел – 10. В то же время число Фробениуса для формулы (2) равно 29, а количество непредставимых целых чисел – 15. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что формула (1), с точки зрения практической применимости, подходит для нашей задачи больше, чем формула (2), за счёт большей области покрытия возможных значений n, поэтому в дальнейших рассуждениях мы будем обращаться к ней.

Перед тем, как приступить к решению уравнения (1), важно уточнить, какие значения n мы не сможем им покрыть. Всего таких значений 10: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 13, 14 и 19. Числа < 7 можно исключить из дальнейшего рассмотрения, так как в академических группах подобной численности невозможно говорить о полноценном разбиении на команды. Для оставшихся шести значений n можно предложить компромиссные варианты разбиений:

Количество студентов в группе	Предлагаемый вариант разбиения
7	7
8	4 + 4
9	5 + 4
13	7 + 6 или 5 + 4 + 4
14	7 + 7 или 5 + 5 + 4
19	7 + 6 + 6 или 5 + 5 + 5 + 4

Рассмотрим варианты. Группу из 7 студентов нецелесообразно делить на подгруппы. Можно рассматривать единственный альтернативный вариант разбиения на команды по 3 и 4 чел., однако такое разбиение выходит за минимальную границу в 4 чел., обозначенную Р.М. Белбином. Предложенные варианты разбиения для групп из 8 и 9 чел. являются единственными возможными и вполне допустимыми по Р.М. Белбину. Варианты для 13, 14 и 19 чел. в группе предполагают гибкость в выборе итогового разбиения. Более корректным выступает вариант с разбиением на команды по 7 и 6 чел., однако допустим альтернативный вариант, который может быть использован в ситуациях, когда в проектной деятельности количество сформированных групп более значимый фактор, чем их эффективность.

Рассмотрев все возможные варианты и ограничения, накладываемые на нас условием задачи, представим решение уравнения (1) в общем виде.

Имеем: $6x + 5y = n$. Отсюда следует, что $y = \frac{n - 6x}{5}$. Одно из условий говорит нам о том, что $y \geq 0$, следовательно, $n - 6x \geq 0$, а значит, $x \leq \frac{n}{6}$. Также заметим тот факт, что y должен быть целым числом, а значит, $n - 6x$ должно делиться на 5. Отсюда следует, что $n - 6x \equiv 0$ (mod 5), из чего следует, что $6x \equiv n$ (mod 5) или $x \equiv n$ (mod 5).

Обратим внимание на тот факт, что мы бы хотели иметь как можно больше команд, состоящих из 6 чел., а значит, мы должны максимизировать значение x. Пусть $m = \left[\frac{n}{6}\right]$ – максимальное целое, при котором $n - 6x \geq 0$ ещё выполняется. Но m может не удовлетворять $x \equiv n$ (mod 5). Обозначим $r \equiv n$ (mod 5), тогда $x \bmod 5 \equiv r$. Среди чисел …, $m - 2$, $m - 1$, m надо выбрать наибольшее, у которого остаток от деления на 5 равен r.

Рассмотрим разность между m и r по модулю 5. Мы хотим уменьшить m на некоторое $d \geq 0$, чтобы $m - d \equiv r$ (mod 5). При этом d должно быть наименьшим неотрицательным, удовлетворяющим этому сравнению, потому что тогда $x = m - d$ будет максимальным (уменьшаем m минимально, чтобы остаток стал r). Заметим, что $d \equiv (m - r) \bmod 5$. Тогда имеет место следующая формула для нахождения максимального значения x: $xmax = m - d = m - ((m - r) \bmod 5)$ или

$$x_{\max} = \left[\frac{n}{6}\right] - ((\left[\frac{n}{6}\right] - (n \bmod 5)) \bmod 5). \quad (5)$$

Зная $xmax$, можно найти значение y: $y = \frac{n - 6 * x_{\max}}{5}$. (6)

Рассмотрим на примере расчет численности команд на основе размера студенческой группы. Пусть академическая группа состоит из 37 чел. (то есть, $n = 37$), тогда $x = 6 - ((6 - (37 \bmod 5)) \bmod 5) = 2$, а $y = \frac{37 - 6 * 2}{5} = 5$. То есть получаем, что академическую группу из 37 студентов необходимо разбить на 2 команды по 6 чел. и 5 команд по 5 чел.

Выводы. В работе предложена и обоснована математическая модель формирования проектных команд для студентов ИТ-направлений, основанная на адаптации классической концепции командных ролей Р.М. Белбина к условиям реального учебного процесса. Ключевым результатом является разработка универсального алгоритма, позволяющего определять оптимальное количество команд численностью 5 и 6 человек для академической группы произвольного размера. В настоящее время он проходит апробацию в образовательном процессе студентов направлений подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии».

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются:

– разработка и апробация инструментов эмпирической оценки влияния предложенной модели на академические результаты и удовлетворённость студентов работой в команде;

– интеграция модели с методами определения индивидуальных предрасположенностей студентов к командным ролям (например, через адаптированные опросники или игровые механики) для формирования не только количественно, но и качественно оптимальных команд;

– расширение модели для учёта дополнительных факторов, таких как уровень подготовки студентов, сложность проекта или специфика дисциплины.

Таким образом, представленная математическая модель в перспективе может выступать практическим инструментом, связывающим теорию командных ролей с реалиями образовательной практики, и внесет вклад в развитие методик проектного обучения в высшей школе.

Литература:

1. Азарнова, Т.В. Применение метода М. Белбина для построения эффективной команды менеджеров / Т.В. Азарнова, И.М. Терлюга // Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития: материалы III Межд. научно-практ. конф. В 2-х частях. – Ростов-на-Дону: Параграф, 2022. – № 1. – С. 466-469

2. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах / М.В. Куклина, А.И. Труфанов, Н.Г. Уразова, А.В. Бондарева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31320 (дата обращения: 02.03.2026)

3. Белбин, Р.М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Р.М. Белбин; пер. с англ. – Москва: HIPPO, 2003. – 315 с.

4. Беляева, А.В. Успешная совместная деятельность студентов: ролевая сбалансированность и ролевая идентификация на основе положений теории Белбина / А.В. Беляева // Инновационные тенденции развития российской науки: материалы XVI Межд. науч.-практ. конф. молодых ученых. Красноярск, 2023. – С. 835-838

5. Вайнштейн, Ю.В. Проектная деятельность в электронной среде при обучении математике будущих инженеров / Ю.В. Вайнштейн, В.И. Вайнштейн // Право и образование. – 2018. – № 4. – С. 79-89

6. Вершинина, Е.В. Методика формирования проектных команд на основе ролевой модели Белбина / Е.В. Вершинина, О.М. Зверева, С.Н. Шабунин // Вестник СибГУТИ. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 14-27

7. Мишнева, С.Д. Использование теста Р.М. Белбина для создания сбалансированной команды / С.Д. Мишнева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 1(203). – С. 243-247

8. Нагорный, Д.О. Проектная деятельность в вузе: особенности, проблемы, технологии управления / Д.О. Нагорный, С.М. Щербаков // Информатизация в цифровой экономике. – 2021. – Т. 2. – № 4. – С. 167-180

9. Паршукова, Н.Б. Kanban-доска как средство организации групповой работы обучающихся при изучении веб-технологий / Н.Б. Паршукова, В.М. Шот // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 3(175). – С. 136-153

10. Шиманович, Р.С. Эффективность командной работы в вузе: равномерность распределения командных ролей по Белбину среди студентов IT-направлений / Р.С. Шиманович, В.И. Вайнштейн // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы IX Межд. научн. конф. В 4-х частях. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2025. – С. 454-458

11. Aritzeta, A. Belbin's Team Role Model: Development, Validity and Applications for Team Building / A. Aritzeta, S. Swailes, B. Senior // Journal of Management Studies. – 2007. – № 44. – P. 96-118

12. Belbin's Team Role Balance and Team Effectiveness in Community Mental Health Teams in an Area of Northwest Ireland: Implications for Leadership / D. Adamis, G. Krompa, A. Rauf [and etc.] // Merits. – 2023. – № 3. – P. 604-614

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Шимичев Алексей Сергеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Гусева Людмила Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кручинина Галина Александровна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования национально-культурной идентичности обучающихся. Эта идентичность является неотъемлемым компонентом лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку. На основе наукометрического анализа исследований авторы показывают переход от бинарного противопоставления «своя – чужая культура» к диалектическому единству межкультурного познания. Подобное единство способствует укреплению культурной субъектности личности. Раскрывается когнитивная, ценностная и поведенческая структура национально-культурной идентичности. Обосновывается роль работы с этнокультурными стереотипами и сопоставительного анализа коммуникативных стратегий. Предлагается реализовать принцип диалога культур через систему упражнений двух направлений: «нам о них» и «им о нас». Описаны последовательные этапы работы. Этим этапам соответствуют блоки и комплексы упражнений. Сделан вывод о том, что целенаправленное формирование лингвострановедческой компетенции с опорой на национальную идентичность способствует подготовке учащихся к равноправному межкультурному диалогу.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, национально-культурная идентичность, методика преподавания, этнокультурные стереотипы, коммуникативные стратегии

Annotation. The article substantiates the necessity of developing students' national-cultural identity. This identity is an integral component of linguistic competence in the process of foreign language teaching. Based on scientometric analysis of recent studies, the authors demonstrate a shift from the binary opposition of «our vs. other culture» towards a dialectic unity of intercultural cognition. This unity contributes to strengthening the learner's cultural subjectivity. The cognitive, value-based and behavioral

structure of national-cultural identity is revealed. The role of working with ethnocultural stereotypes and the comparative analysis of communicative strategies is also revealed. It is proposed to implement the principle of dialogue of cultures through a system of exercises in two directions: «us about them» and «them about us». The successive stages of the work are described. These stages correspond to speccific blocks and sets of exercises. It is concluded that the purposeful formation of linguistic competence based on national identity contributes to the preparation of students for an equal intercultural dialogue.

Key words: linguistic competence, national and cultural identity, teaching methods, ethnocultural stereotypes, communicative strategies.

Введение. Современная система языкового образования претерпевает существенные изменения, обусловленные усложнением геополитической ситуации и интенсификацией международных контактов. Владение иностранным языком сегодня рассматривается не просто как инструмент межличностной коммуникации, но как важнейшее средство приобщения к иной культуре, осмысления собственной культурной принадлежности и формирования готовности к равноправному диалогу культур [4; 7]. В этом контексте особую значимость приобретает проблема формирования лингвострановедческой компетенции, неотъемлемым компонентом которой выступает национально-культурная идентичность обучающихся [10].

Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена противоречием между объективной потребностью в подготовке обучающихся к полноценному межкультурному взаимодействию и недостаточной методической разработанностью способов формирования лингвострановедческой компетенции, включающей как знание культуры страны изучаемого языка, так и умение представлять родную культуру средствами иностранного языка. Практика преподавания иностранных языков свидетельствует, что культурный компонент нередко ограничивается ознакомлением с реалиями страны изучаемого языка, тогда как формирование умений говорить о родной культуре в процессе межкультурного взаимодействия остается недостаточно обеспеченным в методическом отношении [5].

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании роли национально-культурной идентичности в структуре лингвострановедческой компетенции и выявлении эффективных путей ее формирования на занятиях по иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Наукометрический анализ исследований последних лет демонстрирует устойчивый интерес к проблематике формирования лингвострановедческой компетенции и национально-культурной идентичности в иноязычном образовании. В работах предприняты попытки теоретического переосмысления основ данной области, а также эмпирические исследования, подтверждающие результативность новых подходов [1-3; 6].

В теоретическом плане оформился запрос на преодоление упрощенного понимания связи языка, культуры и личности в образовательном процессе. Традиционная бинарная оппозиция «своя – чужая» культуры признается недостаточной для объяснения современных культурных процессов, исследователи приходят к выводу о необходимости диалектического единства межкультурного познания и национальной идентичности [3]. Это означает, что формирование глобальной компетенции должно сочетаться с укреплением культурной субъектности обучающегося. В работах последних лет подчеркивается, что эффективное межкультурное взаимодействие невозможно без осознания собственной культурной принадлежности, и уровень сформированности национально-культурной идентичности выступает одним из ключевых факторов успешного взаимодействия с представителями иного лингвокультурного сообщества [8; 9].

В современной науке лингвострановедческий аспект неразрывно связан с прагматикой реального общения и конкретными методиками. Лингвострановедческая компетенция рассматривается как необходимый элемент иноязычной коммуникативной компетенции, отражающий прагматический уровень языковой личности, и ее формирование требует целенаправленного внедрения в учебный процесс страноведческого аспекта, совмещающего лингвистические и культурологические задачи [3]. Язык выполняет кумулятивную функцию, обеспечивая сохранение и трансляцию культурно-исторического опыта народа. Каждая культурно-маркированная языковая единица – реалия, безэквивалентная лексика, устойчивое выражение, фразеологизм – несет в себе фрагмент национальной картины мира. Осмысление этих единиц способствует не только формированию знаний о культуре страны изучаемого языка, но и пониманию механизмов самоидентификации в целом.

Национально-культурная идентичность представляет сложное интегративное образование, включающее когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты [10]. Когнитивный компонент связан с владением знаниями об истории, традициях, культурных символах и общественном устройстве своей страны. Ценностный компонент выражается в эмоционально положительном отношении к собственной культуре, уважении к ее историческому опыту и осознании ее значимости в мировом культурном пространстве. Поведенческий компонент проявляется в готовности представлять свою страну в ситуации межкультурного общения, аргументированно объяснять особенности родной культуры и вступать в конструктивный диалог с представителями иной культурной традиции.

Особое значение в структуре лингвострановедческой компетенции приобретает умение представлять родную культуру на иностранном языке. Обучающийся должен уметь объяснить особенности исторического развития своей страны, ее традиции, культурные символы и общественные ценности. Межкультурное взаимодействие носит взаимный характер и предполагает не только понимание иной культуры, но и презентацию собственной. Следовательно, национальная идентичность становится не только внутренним осознанием принадлежности, но и коммуникативной способностью транслировать культурный опыт в иной языковой среде.

Сопоставительный анализ национальных характеров и коммуникативных стратегий позволяет глубже понять специфику межкультурного взаимодействия. Так, европейская модель общения, традиционно связываемая с рациональностью, уважением к гражданским правам и культурой публичной дискуссии, отражается в языковой структуре дискурса – развитой системе средств логической организации текста, разнообразии союзов и связующих конструкций, модальных глаголов и вводных слов, позволяющих уточнить степень уверенности и аргументировать позицию. Русская коммуникативная практика, характеризуемая эмоциональной глубиной, искренностью и коллективистскими ценностями, находит отражение в богатстве экспрессивной лексики, метафор и устойчивых выражений, передающих эмоциональные состояния.

Осмыслению национальной идентичности в структуре лингвострановедческой компетенции способствует работа с этнокультурными стереотипами, которые функционируют как устойчивые, социально закрепленные представления о типичных чертах этноса. Различение автостереотипов и гетеростереотипов позволяет учащимся перейти от поверхностного восприятия культурных различий к глубокому анализу языковой репрезентации культурных образов [4]. Задача преподавателя заключается не в воспроизведении стереотипов, а в их аналитическом рассмотрении, выявлении языковых маркеров и соотнесении с объективными культурными фактами.

Методически эффективным представляется использование комплекса упражнений, построенного на принципе диалога культур и реализующего два взаимосвязанных направления: «нам о них» (знакомство с культурой стран изучаемого языка) и «им о нас» (развитие умений представить родную культуру средствами иностранного языка). Рассмотрим данную систему

подробнее.

Реализация системы строится как последовательное продвижение от восприятия и осмысления иноязычной культуры к ее сопоставлению с родной и, наконец, к самостоятельному продуцированию высказываний на иностранном языке. Весь процесс разбивается на три укрупненных этапа, каждый из которых включает определенные типы упражнений обоих направлений.

Первый этап – ориентировочно-познавательный. На этой стадии учащиеся знакомятся с культурными реалиями стран изучаемого языка, формируют систему первичных фоновых знаний, учатся извлекать культурноориентированную информацию из аутентичных источников. Упражнения типа «нам о них» являются доминирующими, однако уже начинают внедряться простые задания на сравнение и первичную рефлексию.

Второй этап – аналитико-сопоставительный, основное содержание которого заключается в сравнении культурных явлений стран изучаемого языка и родной страны, выявлении сходств и различий, анализ стереотипов. Упражнения обоих направлений используются на данной стадии в равных пропорциях, причем задания типа «им о нас» усложняются от простого воспроизведения информации к ее осмысленной презентации.

Третий этап – продуктивно-коммуникативный. Учащиеся самостоятельно создают развернутые устные и письменные высказывания о родной культуре, участвуют в ролевых играх и проектной деятельности, моделируя ситуации межкультурного взаимодействия. На этом этапе преобладают задания «им о нас», но с обязательной опорой на ранее освоенный материал о культуре стран изучаемого языка.

Раскроем содержание двух направлений упражнений.

Направление «нам о них». Задания данного блока направления строятся на работе с аутентичными или учебными текстами, аудиометериалами, видеосюжетами и визуальными источниками. Цель – не просто информировать учащихся о фактах иноязычной культуры, но и научить их вычленять и интерпретировать культурно-маркированные единицы, понимать их место в национальной картине мира.

Первая группа упражнений – работа с аутентичными печатными текстами. Учащимся предлагаются фрагменты газетных статей, блогов, интервью или информационных буклетов, посвященные определенной культурной теме. После ознакомления с текстом выполняются задания на поиск культурно значимой лексики: учащиеся выписывают слова и устойчивые выражения, которые не имеют прямых эквивалентов в родной культуре, или те, которые употребляются в ином смысловом контексте. Затем следует задание на объяснение этих реалий своими словами на иностранном языке, что позволяет закрепить не только новую лексику, но и стоящие за ней культурные концепты. На следующем этапе работы с текстом учащимся предлагается восстановить логическую схему, отражающую иерархию культурных ценностей, представленных в материале: например, какие из описанных явлений автор считает наиболее значимыми для идентичности своей страны. Завершает работу с текстом задание на прогнозирование: учащиеся высказывают предположение о том, как аналогичное явление может быть описано в российской культурной традиции, что становится мостиком к сопоставительному этапу.

Вторая группа упражнений – аудирование аутентичных высказываний носителей языка. Учащиеся прослушивают короткие монологические высказывания сверстников о своих повседневных привычках, семейных традициях, отношении к еде, времени, работе и т.д. В отличие от учебных материалов, такие аудиоматериалы содержат естественные речевые обороты, паузы хезитации, эмоционально окрашенную лексику. После прослушивания выполняется задание на извлечение конкретной культурной информации: учащиеся должны ответить на вопросы, например, о том, как их зарубежный сверстник проводит выходные, какие блюда он считает традиционными, как он обращается к старшим и т.д. следующее задание направлено на выявление и интерпретацию неявных культурных смыслов: учащимся предлагается определить, какие ценности проявляются в высказывании (например, ценность личного пространства и времени, важность семейного общения и др.). Далее следует задание на имитацию речевого поведения: учащиеся вычленяют характерные для иноязычного дискурса формулы выражения мнения, согласия или несогласия, аргументативные связки, что готовит их к последующему обсуждению.

Третья группа упражнений выстроена в логике работы с иллюстративным и видеоматериалом. Учащимся демонстрируются фотографии, картинки, видеосюжеты, фиксирующие бытовые сцены из повседневной жизни представителей стран изучаемого языка. Упражнения строятся как визуальный анализ: учащиеся описывают увиденное на иностранном языке, обращая внимание на детали, которые могут показаться непривычными с российской точки зрения. Затем следует задание на интерпретацию, например, почему школьная форма является необязательной, почему на улице много кафе с выносными столиками. Учащиеся выдвигают гипотезы о стоящих за этими фактами культурных нормах и ценностях, которые затем проверяются через дополнительные источники или лингвострановедческий комментарий преподавателя. Завершает цикл упражнений культурная викторина, включающая вопросы на знание реалий, символов, исторических личностей и географических объектов и т.д.

Упражнения направления «им о нас» основываются на принципе переноса: учащиеся используют освоенные речевые и дискурсивные модели для того, чтобы рассказать о своей стране, ее традициях и ценностях. Важно, что эти упражнения не сводятся к простому переводу с русского языка на иностранный, а предполагают адаптацию содержания к нормам коммуникативного поведения представителей страны изучаемого языка.

Первая группа заданий – подготовка монологических высказываний. Учащимся предполагается выбрать тему, связанную с российской культурой: традиционный праздник, традиционное блюдо, известный памятник, семейный обычай. Задание строится по этапам: сначала учащиеся собирают информацию на русском языке, затем составляют план высказывания на иностранном языке, следуя логике «тезис – аргумент – пример – вывод», которая характерна для иноязычного дискурса. Важным элементом высказывания является работа с культурными мостами: учащемуся необходимо не просто описать факт родной культуры, но и, где это уместно, провести параллель с иностранной культурой. После подготовки высказывания оно презентуется перед группой, и сопровождается уточняющими вопросами, что трансформирует монолог в элемент диалога культур.

Вторая группа упражнений – написание писем и электронных сообщений. Учащимся предлагается коммуникативная задача: написать письмо зарубежному сверстнику, в котором нужно осветить тот или иной факт о своей стране. Чтобы придать заданию наиболее естественный характер, можно использовать реальную или имитированную ситуацию переписки. Письмо должно включать не только информацию, но и эмоциональную оценку, вопросы к адресату, выражение интереса к его культуре. Перед написанием анализируются образцы организации и оформления личных писем, выделяются клише для начала и окончания письма, формулы выражения благодарности и просьбы. После написания письма организуется взаимопроверка: учащиеся читают письма друг друга и оценивают, насколько удачно автор представил родную культуру и насколько его высказывание соответствует нормам вежливости и дискурса.

Третья группа упражнений – ролевые игры и симулирование ситуаций межкультурного взаимодействия [6; 11; 12]. Учащимся предлагается разыграть коммуникативную модель, в которой один из участников действует от лица

представителя российского лингвокультурного сообщества и объясняет зарубежному партнеру, например, правила поведения за столом, особенностях празднования тех или иных памятных дней и т.д. в другой ролевой игре учащиеся берут на себя роли туристических гидов и рассказывают иностранным гостям о достопримечательностях и традициях. Важно, что в подобных играх учащиеся должны не просто заучивать готовые фразы, но и реагировать на реплики и вопросы партнеров, уточнять, переспрашивать, находить объяснения непонятным для иностранцев явлениям. После проведения игры проводится рефлексия, в процессе которой учащиеся обсуждают что было легко, что вызвало затруднения, какие культурные несоответствия пришлось объяснять.

Четвертая группа упражнений реализует проектную деятельность, направленную на сопоставление культур. Учащиеся работают в группах и выбирают для сравнения одно культурное явление в родной и иноязычной культурах, например, отношение к школьной форме, организация выходного дня, популярные виды спорта или жанры литературы и др. Далее следует этап сбора информации из аутентичных источников, составление таблиц сходств и различий, формулирование гипотез о причинах различных точек зрения на изучаемый вопрос. Наконец, на этапе оформления результатов учащиеся представляют результаты мини-исследований на иностранном языке с обязательной визуальной поддержкой (презентацией, постером, коротким видео). Проект завершается вопросно-ответной сессией, где учащиеся из других групп задают уточняющие вопросы. Такой формат позволяет реализовать принцип диалога культур в полной мере: учащиеся осмысливают имеющиеся национально-культурные различия, учатся преодолевать языковые и культурные барьеры, что способствует укреплению собственной культурной идентичности.

Пятая группа упражнений – интервью и опросы. Учащимся предлагается разработать анкету или опросный лист на иностранном языке. Тема может касаться любого аспекта повседневной жизни. На втором этапе опрашиваются другие учащиеся, а также проводится опрос представителей стран изучаемого языка с помощью онлайн-платформ. Полученные результаты анализируются, обрабатываются и представляются в виде короткого устного сообщения или инфографики с комментариями на иностранном языке.

Выводы. Таким образом, формирование национально-культурной идентичности является неотъемлемым компонентом лингвострановедческой компетенции и должно занимать центральное место в процессе обучения иностранному языку. Это обусловлено самой природой межкультурного взаимодействия, которое предполагает не одностороннее знакомство с иноязычной культурой, а двусторонний диалог, в котором участники сохраняют собственную культурную принадлежность, выступают носителями и представителями российского лингвокультурного сообщества.

Результативность формирования национально-культурной идентичности достигается при достижении ряда условий: систематическом включении лингвострановедческого материала в учебный процесс, организации обучения на компаративной основе, использовании аутентичных материалов и коммуникативных заданий, стимулирующих речевую активность учащихся, а также целенаправленном развитии умений представлять родную культуру средствами иностранного языка.

Литература:

1. Быстрова, Е.Н. Методическая система подготовки будущих учителей английского языка на основе комплекса подходов / Е.Н. Быстрова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3(48).

2. Кебекова, Ф.С. Культуроведческие материалы на занятиях по иностранному языку: аксиологический анализ и типология / Ф.С. Кебекова // Вестник Чувашского университета. – 2006. – № 6. – С. 299-305

3. Копосова, О.Б. Реализация лингвострановедческого аспекта обучения иностранному языку в старшей школе в условиях межкультурной парадигмы / О.Б. Копосова, А.В. Малев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68(2). – С. 167-171

4. Кузнецова, А.П. О национально-региональном компоненте содержания образования в обучении иностранным языкам / А.П. Кузнецова // Краеведение Приамурья. – 2012. – № 1-2(18-19). – С. 48-62

5. Луткова, Е.С. Культуросообразное обучение английскому языку в школе: опыт лингвокультурологического элективного курса / Е.С. Луткова. – Москва : Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2019. – 138 с.

6. Пушкарева, М.П. Организационные формы формирования гражданской идентичности школьников в обучении иностранному языку (на примере урока-интервью) / М.П. Пушкарева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 5.

7. Трубицина, О. И. Учебные материалы регионоведческой направленности сквозь призму языкового образования / О.И. Трубицина, М.С. Переверткина, Е.А. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 4. – С. 2-9

8. Чарчоглян, Т.Г. Роль проектной деятельности в формировании социокультурной идентичности школьников на уроке иностранного языка / Т.Г. Чарчоглян, Е.В. Королева, А.С. Шимичев // Казанская наука. – 2025. – № 11. – С. 197-199

9. Шамов, А.Н. Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка / А.Н. Шамов, С.В. Чернышов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 2(83). – С. 58-74

10. Шимичев, А.С. Межкультурная коммуникация на уроке иностранного языка как основа формирования национально-культурной идентичности школьников / А.С. Шимичев // Яковлевские чтения: патриотизм, гражданственность, духовность в аспекте современных социокультурных процессов: сб. статей по мат-лам междунар. науч.-практ. конфер. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 962-967

11. Шимичев, А.С. Реализация продуктивного ролевого взаимодействия на занятии по иностранному языку / А.С. Шимичев, Е.В. Васенева, А.Г. Калинина // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 159-161

12. Шимичев, А.С. Ролевые игры межкультурной направленности на занятии по иностранному языку / А.С. Шимичев, Е.В. Васенева, А.Г. Калинина // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 156-158

УДК 374.7

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 педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна
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)

ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФЕССИИ «ВОЖАТЫЙ» ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. В статье акцентировано внимание на процесс обучения и получения профессии «вожатый» молодежью. Развитие детского оздоровительного отдыха в России, расширение спектра образовательных проектов и экскурсионных программ для школьников оказала существенное влияние, как на востребованность обучения у старшеклассников и студентов с присвоением профессии «вожатый», так и в целом на образовательный процесс. Отмечена роль педагогического, психологического и управленческого потенциала молодежи, которая возрастает при развитии навыков вожатского мастерства, поэтому тема исследования актуальна в современных условиях. Изучена нормативная база обучения с учетом утвержденного профессиональный стандарта. Анализируется обучение по программе дополнительного профессионального образования в нижегородском вузе на примере «Школы вожатых Мининского университета». Определены критерии выбора программы «Вожатый» молодежью путем анкетирования, проведенного в январе 2026 года. Показана важность получения теоретической базы профессиональных компетенций, прохождение практики с детьми различных возрастов, гибкий график обучения, приемлемые сроки, смешанный формат, вид выдаваемого документ для трудоустройства. Показан практико-ориентированный характер обучения. Большинство студентов реализуют свои навыки проводя мастер-классы, образовательные проекты и мероприятия в студенческих педагогических отрядах и трудоустраиваются в детские оздоровительные лагеря. Полученные знания и навыки способствуют развитию карьерных возможностей молодежи.

Ключевые слова: обучающиеся, критерии выбора, образование, анкетирование, профессия, вожатый.

Annotation. The article focuses on the process of learning and obtaining the profession of «counselor» for young people. The development of children's recreational activities in Russia, the expansion of the range of educational projects and excursion programs for schoolchildren had a significant impact both on the demand for training among high school students and students with the profession of «counselor», and on the educational process as a whole. The role of the pedagogical, psychological and managerial potential of youth is noted, which increases with the training of leadership skills, therefore, the subject of research is relevant in modern conditions. The regulatory framework of training has been studied, taking into account the approved professional standard. The study analyzes training under the program of additional professional education at a lower city university using the example of the «School of Counselors of Minin University». The criteria for the selection of the «Counselor» program by the youth have been determined through an examination conducted in January 2026. The importance of obtaining a theoretical base of professional competencies, practical training with children of different ages, flexible study schedule, acceptable deadlines, mixed format, type of issued document for employment is shown. The practice-oriented nature of training is shown. Because Most students realize their skills by conducting master classes and educational events in student teaching teams and are employed in children's health camps. The acquired knowledge and skills contribute to the development of career opportunities for young people.

Key words: students, selection criteria, education, questionnaire, profession, counselor.

Введение. Важной задачей современного образования является развитие профессиональных знаний и навыков молодежи. Проходя обучение по программам дополнительного образования по профессиям возможно освоить новые компетенции, открыть новые карьерные траектории. Акцентируем внимание на профессию «вожатый», которую можно получить параллельно с основным обучением в вузе, колледже и школе [1, 7]. Актуальность данной темы исследования обусловлена рядом причин:

Во-первых, развитие вожатского движения требует эффективного управления, продвижения и формирования привлекательного имиджа профессии.

Во-вторых, образовательные организации совершенствуют образовательный процесс, в соответствии с профессиональными стандартами.

В-третьих, создаются условия привлечение молодежи и повышения интереса к программам подготовки вожатых.

Объектом исследования является образовательный процесс «Школы вожатых Мининского университета». Вуз осуществляет подготовку квалифицированных вожатых для работы в детских оздоровительных лагерях.

Цель написания статьи – провести анализ процесса обучения по профессии «Вожатый» и определить критерии выбора программы обучения молодежью.

В работе были поставлены следующие задачи:

– рассмотреть возможности обучения и проанализировать текущую деятельность образовательной организации «Школа вожатых Мининского университета»;

– разработать и провести опрос обучающихся о востребованности программ дополнительного образования по профессии «вожатый» среди молодежи;

– определить критерии привлекательности профессии вожатый и выявить заинтересованность в обучении молодежи Нижнего Новгорода.

Материалами к исследованию выступили научные статьи по проблематике получения профессиональных навыков вожатого [3; 6]. В основу исследования положены методы библиографического описания, анализа научной литературы и сайтов образовательных организаций [8; 10]. Использован метод анкетирования при проведение социологического исследования обучающихся, а также методы анализа данных, позволяющие сформулировать выводы по теме исследования.

Изложение основного материала статьи. Вожатская деятельность – это важная часть педагогической практики, необходимая для становления квалифицированным специалистом в этой области, так и уникальная возможность раскрыть и развить свои таланты и способности, расширить круг общения, получить большой опыт взаимодействия с детьми разных возрастных групп и узнать о новых сторонах собственной личности [1]. При трудоустройстве в детские оздоровительные

лагеря, необходимо наличие Свидетельство о профессии рабочего, должности служащего – по должности служащего «Вожатый».

Нормативная база: Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» утвержден приказом Министерстватруда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2018 г. № 840н., также разработан Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта "Вожатый"» (подготовлен Минтрудом России 01.12.2025).

Изучим научны труды ученых по проблемам обучения профессии «вожатый» в статьях, выявим ключевые проблемы и особенности процесса профессионального обучения.

Кузнецова Е.А. рассматривает исследования ученых, на основе которых описан социокультурный портрет обучающихся, изучен опыт реализации программы обучения «вожатый». Экспертный опрос показал эффективные форматы обучения вожатых [3].

Короткова А.В. анализирует возможности и перспективы дистанционного обучения при подготовке вожатых на онлайн-платформах. Рассматривается междисциплинарный подход, объединяющий педагогику, психологию, социологию и ИКТ. Особое внимание уделяется активным методам обучения, включая кейс-методы, симуляции, ролевые игры и геймификацию, которые способствуют формированию профессиональных компетенций. Приводятся примеры успешной реализации школы вожатского мастерства в дистанционном формате и освещаются преимущества онлайн-обучения. Показаны перспективы обучения путем внедрения ИИ, AR/VR и межрегиональное сотрудничество в образовательный процесс [2].

Черниковой Е.А. показаны научно-методологические основы отбора содержания обучения и представлен опыт разработки, и успешной апробации технологии сетевой практической подготовки в организации обучения, будущих вожатых инклюзивных смен [9].

Леонтьева В.А., Нуртдинова А.А., Скоробренко И.А. уделяют внимание роли смешанного обучения и их преимущества в процессе профессиональной подготовки вожатых [4].

Реутова В.В., Ярош О.Б. изучают перспективы применения нейротехнологий для проектирования тестовых заданий и проверки знаний [5].

В статьях авторы отмечают положительную динамику развития программ дополнительного образования в различных форматах при обучении профессии «вожатый», а также роль прохождении практик и аттестации по завершении курса обучения.

Рассмотрим возможности освоения дополнительной образовательной программы получения профессии «вожатый» в вузе. Школа вожатых функционирует на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининского университета) и осуществляет свою деятельность в г. Нижний Новгород с 2013 года. Данный проект направлен на подготовку студентов, старшеклассников и молодых специалистов к работе в сфере детского отдыха и воспитания, а также на развитие вожатского движения в регионе. Пройти обучение могут все желающие в возрасте от 16 лет. Слушатели знакомятся с теоретическими основами педагогики и психологии, возрастными особенностями детей, методикой организации досуговых мероприятий, вопросамибезопасности и правового регулирования деятельности вожатого. Практическая часть предусматривает разработку образовательных проектов, выходы в школы, где участники проводят различные мероприятия, применяя полученные знания в реальной работе с детьми.

В программу «Школы вожатых Мининского университета» входит несколько блоков:

– Психология: блок включает в себя основы теории детской психологии разных возрастных групп, особенностей работы с ними и методы решения нестандартных лагерных ситуаций;

– Основы вожатской профессиональной этики;

– Игровые технологии: блок включает в себя классификацию игр, их структуру, способы их создания, организации и проведения;

– Спортивно-массовые мероприятия: блок включает в себя методы организации спортивно-массовых мероприятий и основы профессии «Спортивный инструктор» в детских лагерях;

– Основы медицинских знаний: блок включает в себя методы оказания первой помощи и алгоритм действий вожатого в экстренных ситуациях;

– История Российских студенческих отрядов;

– Отрядные уголки: блок включает в себя порядок и способы оформления отрядных уголков;

– Отрядные огоньки: блок включает в себя классификацию разных видов внутриотрядной рефлексии и способы их проведения;

– Практический блок: выезды учебных групп в детские образовательные учреждения с собственными мероприятиями в рамках практического обучения работе с разными возрастными группами.

Занятия в «Школе вожатых Мининского университета» проходят два раза в неделю и длятся 2 академических часа. Помимо занятий в рамках «Школы вожатых Мининского университета» проводятся многочисленные мероприятия, имеющие цель сплотить обучающихся и вовлечь их в сообщество Студенческих Педагогических Отрядов Мининского университета.

Занятия проходят в разных корпусах Мининского университета в нагорной и заречной частях города Нижний Новгород, что очень удобно для слушателей из разных районов города и пригорода.

Помимо учебных занятий, жизнь в Школе вожатых насыщена яркими событиями. Слушатели программы участвуют в традиционных мероприятиях: «Стартин», где кураторские группы могут проявить свой творческий потенциал и сплоченность; «Иллюминация» – фестиваль творческих номеров, и завершающем веревочном курсе, который помогает закрепить полученные навыки командной работы.

Продолжительность обучения составляет три с половиной месяца. По завершении программы, обучающиеся проходят итоговую аттестацию, которая включает в себя ответы на теоретические вопросы, решение кейсов с нестандартными лагерными ситуациями и экзамен по игротехнике. После успешной сдачи экзаменов ученики получают свидетельство государственного образца о прохождении обучения, что дает им возможность официально работать вожатыми в региональных и Всероссийских детских центрах России. Стоимость обучение доступна для обучающихся. Проект вуза ежегодно получает поддержку грантовых программ и реализует социально значимые инициативы, направленные на развитие молодежного лидерства и добровольчества. Школа вожатых активно сотрудничает с детскими оздоровительными лагерями Нижегородской области, так же часть студентов проходит конкурсный отбор для работы в флагманских оздоровительных лагерях России. «Школа вожатых Мининского университета» участвует в 2026 году во Всероссийском конкурсе «Лучшая школа вожатых», повышая качество подготовки вожатых и популяризируя вожатское движение в молодежной среде.

Благодаря комплексному подходу к обучению и активной информационной работе, «Школа вожатых Мининского

университета» стала заметным центром подготовки вожатых и формирования педагогического кадрового резерва региона. На сайте Мининского университета публикуются новости о наборе в школу, показывается то, чем занимаются ученики. Основная площадка публикации контента – платформа Вконтакте [8].

Аналогичные программы обучения в Нижнем Новгороде проводят также следующие образовательные организации, имеющие лицензию на образовательную деятельность, такими являются школа вожатых СПО «Ювента», «Английский клуб Про», «Fillcamp», «Планета Английского», «Oxford Camp English» и «SportZania. Языковой» и другие.

Изучая критерии выбора программ дополнительного образования по профессии «вожатый» в январе 2025 года было проведено социологическое исследование нижегородской молодежи методом анкетирования. Выборка составила 34 человека, нижегородская молодежь (91,2% женского пола и 8,8% мужского пола). Возраст большинства респондентов (91,7%) от 16 до 20 лет, возраст меньшей части (8,3%) – от 21 до 25 лет.

Опроса показал, что для 91,7% респондентов важны отзывы при выборе школы вожатых. 64,7% ответили, что готовы обучаться 2 раза в неделю, 23,5% – 3 раза в неделю, по 5,9% готовы обучаться 1 раз в неделю и 4 раза в неделю и более. Удобными днями недели для обучения для 58,8% является среда, для 50% – вторник, для 44,1% – понедельник, для 41,2% – четверг и пятница, для 23,5% – суббота и для 14,7% – воскресенье. Отмечено, что 50% опрошенным удобна продолжительность занятия 1 час, а 50% – 1.5 часа. Определено, что 55,9% респондентов готовы обучаться 3 месяца, 20,6% – 4 месяца, 17,6% – 6 месяцев, 5,9% – 7 месяцев и более.

Отмечено, что 70,6% предпочитают оффлайн обучение, а 29,4% – онлайн, что подтверждает необходимость выносить часть теоретического материала, самостоятельной работы и проектную деятельность на дистанционный формат. Большинству опрошенных (79,4%) удобнее обучаться вечером, 17,6% готовы обучаться днем, лишь 2,9% – утром. Необходимо указать, что для 58,8% очень важна возможность обучения в вечернее время и по выходным, для 23,5% желательна, а для 17,6% не важна. Это нужно учитывать при составлении расписания занятий.

Все опрошенные ответили, что для них важна возможность прохождения практики во время обучения, также 58,8% респондентов интересуют мастер-классы, 23,5% – веревочный курс, 11,8% – стартин, 2,9% – факультативы.

Большинство опрошенных (91,7%) указали, что необходимо наличие хорошей материально технической базы при выборе школы вожатых.

Половина (50%) опрошенных считает, что им скорее полезны современные материалы при обучении, 41,2% – очень полезны, 5,9% – совсем не полезны и 2,9% – скорее полезны. Большинство молодежи (82,4%) ответило, что хотят вступить в СПО (студенческие педагогические отряды) после обучения. Выявлено, что 44,1% опрошенных предпочитают обучаться у преподавателей, опыт которых 2 года, а 38,2% – более 3 лет, 17,6% указали, что стаж не важен. Более половины респондентов (55,9%) ответили, что в процессе обучения важно наличие домашнего задания, для 58,8% обязательна обратная связь по выполненным заданиям, для 38,2% – желательна, для 2,9% – не нужна.

Большинство опрошенных (61,8%) ответили, что предпочитают больше очной практики, чем теории. Всем респондентам важна мотивация и поддержка от сотрудников школы вожатых. Определено, что 67,6% студентов комфортнее обучаться в средней группе (от 6 до 15 человек), 26,5% – в малой группе (до 5 человек), 5,9% – в большой группе (от 16 до 20 человек). 82,4% опрошенных предпочли бы обучение с итоговым тестированием в конце, а 17,6% – без него.

Большинству опрошенных (97,1%) важно качество образования, для 61,8% наличие практики, для 52,9% – опыт преподавателей, для 44,1% – цена. Отмечено, что 85,3% предпочитают практические занятия, 58,8% – работу в группе, 32,4% – изучение лекционного материала.

Выявлено, что для 82,4% опрошенных очень важно, чтобы выдаваемый документ об образовании признавался всеми работодателями и заносился в ФИС ФРДО. Большинство молодежи (94,1%) ответили, что воспользовались бы помощью с трудоустройством от школы вожатых.

Проведенный опрос позволил сделать следующие ключевые заключения:

1. Практика – главный приоритет.
2. Большинству обучающихся необходим гибкий график учебного процесса.
3. Важно, чтобы выдаваемое свидетельство о профессии «Вожатый» признавался работодателями и была помощь вуза в трудоустройстве выпускников.

Выводы. Школа вожатых Мининского университета имеет сильную базу: высокопрофессиональный педагогический состав, насыщенную программу, соответствующую профессиональным стандартам, большой опыт работы со студентами и школьниками, базу практики трудоустройства. Однако, необходимо уделить внимание на актуальность модулей при вступлении в действие проекта обновленного профессионального стандарта «Вожатый», развитие инноваций в обучении. Привлекая на дополнительную образовательную программу молодежь необходимо расширение форматов обучения с учетом требований обучающихся. Стоит обратить внимание на привлечение студентов и старшеклассников к обучению: проводить различные мастер-классы, проводить уроки в школах, ознакомительные беседы и использовать игровые технологии, рассказывая о «Школе вожатых», возможностях и перспективах дальнейшего трудоустройства.

Литература:

1. Дрозд, К.В. Методика работы вожатого в детском оздоровительном лагере: учебник для вузов / К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. – Москва: Юрайт, 2026. – 423 с. – ISBN 978-5-534-12479-8. – URL: https://urait.ru/bcode/587798 (дата обращения: 01.02.2026)

2. Короткова, А.В. Онлайн-платформы и дистанционное обучение в подготовке вожатых: возможности и перспективы / А.В. Короткова // Векторы педагогического образования. – 2025. – № 6. – С. 131-140

3. Кузнецова, Е.А. Новые форматы обучения вожатых в современных условиях / Е.А. Кузнецова // Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, традиции, инновации: сборник научных трудов Международной молодежной научно-исследовательской конференции. – Екатеринбург, 2023. – С. 98-103

4. Леонтьева, В.А. Реализация технологий смешанного обучения в процессе профессиональной подготовки вожатых / В.А. Леонтьева, А.А. Нуртдинова, И.А. Скоробренко // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в условиях реализации технологии смешанного обучения: материалы Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2024. – С. 257-261

5. Реутова, В.В. Нейротехнологии в обучении и контроле знаний вожатых / В.В. Реутова, О.Б. Ярош // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2026. – Т. 12(78). – № 1. – С. 95-104

6. Ряжкин, А.О. Особенности контроля поведения у студентов с различной успешностью обучения в вузе / А.О. Ряжкин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 7 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-7

7. Слизкова, Е.В. Педагогика дополнительного образования. Методика работы вожатого: учебник для вузов / Е.В. Слизкова, И.И. Дереча. – Москва: Юрайт, 2026. – 149 с. – ISBN 978-5-534-06468-1. – URL: https://urait.ru/bcode/585659

(дата обращения: 01.02.2026)
8. Страница Вконтакте «Школа вожатых Мининского университета». – 2026. – URL: https://vk.com/shv_mininuniver (дата обращения: 22.05.2026)
9. Черникова, Е.А. Технология сетевой практической подготовки в организации обучения будущих вожатых инклюзивных смен / Е.А. Черникова // Грани познания. – 2024. – № 6(95). – С. 25-29
10. Щекина, С.С. Технология реализации проблемно-стратегического подхода в процессе профессионального обучения будущих вожатых / С.С. Щекина // Наставничество вожатых: теория и практика: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. – Саранск, 2023. – С. 135-140

Педагогика

УДК 378.1
доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук Панкратов Сергей Борисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Цифровая трансформация последних лет радикально меняет роль преподавателя высшей школы. Генеративные модели искусственного интеллекта автоматизируют рутинные функции и создают условия для персонализированного обучения. Однако педагог не утрачивает своего значения – он переходит от роли передатчика знаний к функциям ментора, куратора учебных траекторий и хранителя гуманистических ценностей образования. Исследование выявляет основные направления трансформации педагогической деятельности в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта. Рассматриваются структура и содержание новых компетенций педагога, практики использования ИИ-инструментов в образовательном процессе, а также барьеры и риски, связанные с внедрением технологий искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется реконфигурации триады «педагог – ИИ – студент», в рамках которой преподаватель сохраняет ответственность за формирование критического мышления, этических установок и социальных компетенций обучающихся. Практическая значимость работы заключается в выявлении актуальных требований к профессиональному развитию преподавателей вузов. Предложены рекомендаций по эффективному использованию инструментов искусственного интеллекта в высшем образовании. Трансформация роли преподавателя в эпоху искусственного интеллекта не сводится к освоению новых технологий – она представляет собой переосмысление миссии педагога в условиях цифрового пространства. Преподаватель перестает быть источником и контролером знаний, он приобретает функции архитектора образовательных траекторий, хранителя гуманистических ценностей, навигатора в цифровой среде.
Ключевые слова: искусственный интеллект, трансформация роли преподавателя, компетенции педагога, персонализация обучения, цифровая дидактика, высшее образование.
Annotation. The digital transformation of recent years has radically altered the role of the higher education teacher. Generative artificial intelligence models automate routine functions and create the conditions for personalized learning. However, the teacher has not lost their importance – they are shifting from the role of knowledge transmitter to that of mentor, curator of learning trajectories, and guardian of the humanistic values of education. This study identifies the main areas of transformation of pedagogical activity in the context of the integration of artificial intelligence technologies. The structure and content of new teacher competencies, the use of AI tools in the educational process, and the barriers and risks associated with the implementation of artificial intelligence technologies are examined. Particular attention is paid to the reconfiguration of the «teacher-AI-student» triad, within which the teacher retains responsibility for developing critical thinking, ethical attitudes, and social competencies in students. The practical significance of this study lies in identifying current requirements for the professional development of university teachers. Recommendations for the effective use of artificial intelligence tools in higher education are proposed. The transformation of the teacher's role in the era of artificial intelligence is not limited to mastering new technologies; it represents a rethinking of the educator's mission in the digital space. Teachers are no longer sources and controllers of knowledge, but rather architects of educational trajectories, custodians of humanistic values, and navigators in the digital environment.
Key words: artificial intelligence, transformation of the teacher’s role, teacher competencies, personalization of learning, digital didactics, higher education.

Введение. В эпоху стремительного развития технологий искусственного интеллекта (ИИ) происходит фундаментальная трансформация системы образования. Цифровая революция затрагивает все аспекты образовательного процесса, включая роль и функции преподавателя. Традиционные модели обучения подвергаются переосмыслению в контексте новых технологических возможностей, что требует глубокого анализа и понимания происходящих изменений.

Роль педагога эволюционирует от носителя знания к хранителю гуманистической парадигмы цифрового образования. Исследование, выполненное на материале 17 вузов РФ в 2024 году с участием 219 преподавателей профильных дисциплин, выявило, что среди содержательных компонентов компетенции в области ИИ в большей степени освоены аспекты обучения и контроля (среднее значение 3,35-3,71 по пятибалльной шкале), информационной безопасности (3,56-3,88) и управления учебным процессом (3,41-3,84). Наибольшие затруднения вызывают нормативно-правовой компонент (3,35-3,47) и промпт-инжиниринг (2,97-3,21). Разрыв между техническими возможностями инструментов и готовностью педагогов к их полноценному использованию остается значительным.

Но проблема не сводится только к дефициту навыков. Интеграция ИИ в преподавательскую практику трансформирует структуру педагогической деятельности. Преподаватель перестает быть контролирующим органом – он становится навигатором в информационном пространстве, организатором условий для самостоятельного поиска и критической оценки знаний студентами [2; 4]. Генеративный ИИ выступает медиатором образовательных отношений, изменяя не только содержание, но и саму структуру взаимодействия «учитель – ученик – знание». На смену традиционной модели передачи информации приходит модель кураторства: преподаватель разрабатывает стратегию обучения, координирует работу с

множественными источниками данных, формирует критерии оценки качества контента, генерируемого искусственным интеллектом.

Изложение основного материала статьи. Структуру профессиональной компетенции педагога в области искусственного интеллекта можно разбить на шесть ключевых компонентов.

Мотивационно-целевой компонент предполагает способность формулировать образовательные цели с учетом возможностей генеративных моделей ИИ для персонализации учебного процесса, а также умение мотивировать студентов к осмысленному взаимодействию с интеллектуальными системами. Преподаватель определяет, в каких ситуациях задействование ИИ-инструментов целесообразно, а где необходимо сохранить традиционные формы работы.

Нормативно-правовой компонент – наиболее проблемная область, по оценкам преподавателей вузов. Сюда входят знания об авторских правах на контент, генерируемый искусственным интеллектом, правовых основах использования персональных данных студентов для обучения моделей, а также нормативных требованиях к академической честности в условиях доступности генеративных технологий.

Компонент информационной безопасности охватывает защиту данных при работе с облачными сервисами, критический анализ источников, на которых обучались модели ИИ, оценку рисков утечки конфиденциальной информации. Этот аспект оказался одним из наиболее освоенных – преподаватели осознают угрозы и применяют базовые меры предосторожности.

Этический компонент связан с осознанием границ делегирования педагогических функций искусственному интеллекту. Исследование Нижегородской области показало, что педагоги понимают: ИИ может генерировать задания и оценивать формальную корректность ответов, но он не способен передавать ценностные установки, формировать социальные компетенции, осуществлять воспитательное воздействие. Преподаватель остается субъектом, ответственным за этическую составляющую образовательного процесса.

Промпт-инжиниринг (технология формулирования запросов к генеративным моделям) представляет собой новый вид профессионального навыка, который пока освоен недостаточно. Эффективный промпт требует не только знания возможностей конкретной модели, но и понимания логики ее работы, умения структурировать запрос так, чтобы получить педагогически значимый результат, а не формально правильный, но поверхностный ответ.

Компоненты обучения, контроля и управления учебным процессом включают проектирование таких форм оценки, которые объединяют человеческое суждение и анализ, выполненный искусственным интеллектом, разработку исследовательских заданий с использованием больших данных, организацию образовательной среды, в которой студент становится активным участником, а не пассивным потребителем готового контента.

Анализ содержания курсов повышения квалификации, реализуемых российскими вузами в 2024-2025 годах, показывает: педагогов обучают базовым принципам работы с нейросетями, но системная методическая поддержка остается недостаточной. Преподаватели Нижегородского государственного педагогического университета, прошедшие курс «Искусственный интеллект в профессиональной деятельности преподавателя», отмечают, что основная сложность связана не с техническим освоением инструментов, а с переосмыслением собственной роли: как выстроить взаимодействие со студентом, если значительная часть информационной работы делегирована машине? Каким образом сохранить субъектность педагога в триаде «преподаватель – ИИ – студент»?

Опрос преподавателей вузов, проведенный в конце 2024 года, выявил следующие виды работ, для которых чаще всего применяются генеративные модели:

– создание учебных материалов и презентаций (78%);
– генерация тестовых заданий и вопросов для контроля (64%);
– разработка сценариев практических занятий (51%);
– анализ студенческих ответов и выявление типичных ошибок (43%);
– подготовка индивидуальных рекомендаций для студентов (30%);
– поиск и анализ научной информации (27%).

Как видно из данных, ИИ доступен, но его педагогический потенциал пока не освоен в полной мере – преимущественно технологии используются для рутинных задач, в то время как сложные дидактические функции остаются за пределами практики большинства преподавателей [1; 5].

Цифровые инструменты искусственного интеллекта открывают возможность для перехода от индивидуализации (организованной преподавателем адаптации учебного процесса) к персонализации, где студент сам выстраивает траекторию своего развития при поддержке педагога-куратора и ИИ-ассистента. Но такой переход требует высокого уровня субъектности обучающегося: осознанного выбора, способности к саморефлексии, готовности нести ответственность за результаты своих образовательных решений.

Исследование, выполненное на базе Мининского университета, где участвовало 105 студентов 2 и 3 курсов в первом семестре 2024-2025 учебного года, показало, что 85% респондентов имеют представление о персонализации учебного процесса, однако лишь 42% действительно готовы самостоятельно определять вектор своего обучения – остальные предпочитают получать готовые рекомендации от преподавателя или образовательной платформы. Персонализация на базе цифровых технологий предполагает не только техническую доступность выбора, но и формирование у студента навыков планирования, целеполагания, критической оценки собственных дефицитов – это задачи, которые искусственный интеллект решить не может.

Тем не менее персонализация не является универсальным решением для всех категорий студентов. Опрос 60 преподавателей Нижегородской области выявил: педагоги видят риски чрезмерного делегирования выбора студенту, особенно на младших курсах, когда уровень саморегуляции и профессионального самоопределения еще недостаточен. Индивидуальная образовательная траектория требует педагогического сопровождения – и здесь роль преподавателя переходит от прямого управления к косвенному кураторству, где педагог задает рамки выбора, предлагает критерии оценки, оказывает методическую поддержку, корректирует траекторию при обнаружении системных ошибок.

Исследование, проведенное на материале обучения технологиям обработки электронных таблиц с использованием персонализированных систем заданий, продемонстрировало статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по уровню сформированности цифровых навыков. Ключевым фактором успеха стало не столько наличие адаптивной платформы, сколько грамотное проектирование дифференцированной системы задач преподавателем, который учитывал индивидуальные особенности студентов и обеспечивал осознанность выбора. Персонализация эффективна не сама по себе, а как инструмент в руках профессионала, владеющего цифровой дидактикой.

Несмотря на растущий интерес к генеративным технологиям, уровень их реального использования в образовательных целях остается ограниченным. Опрос преподавателей высшей школы в разных странах выявил общие барьеры: низкий уровень ИИ-грамотности педагогов, недостаточная методическая поддержка, отсутствие институциональных стратегий внедрения технологий [3; 6]. В российском контексте к этому добавляется проблема доступа к качественным инструментам,

т.к. многие зарубежные платформы ограничили работу на территории РФ, что вынуждает преподавателей обращаться к менее развитым аналогам или осваивать отечественные решения, которые пока уступают по функциональности.

Возрастной фактор также играет роль, хотя его значение не следует преувеличивать. Сопротивление изменениям связано не столько с возрастом, сколько с отсутствием опыта уверенного пользования инструментами ИИ и пониманием, зачем их внедрять. По статистике, только 22-24% преподавателей адаптировались к взаимодействию с искусственным интеллектом и освоили новую траекторию образовательного процесса.

Среди преподавателей распространено мнение, что использование ИИ в учебном процессе может привести к увеличению и изменению структуры нагрузки, а также к ухудшению навыков студентов. Многие студенты, использующие ChatGPT, могут быстро проходить материал, но не всегда усваивают его глубоко; чтобы научиться чему-то новому, необходимо приложить усилия – нужно оценивать процесс обучения студентов, а не только их ответы. Эта оценка справедлива для случаев, когда ИИ используется как замена мышлению, а не как инструмент для его развития.

Проблема академической честности стоит особенно остро. Преподаватели сталкиваются с массовым использованием генеративных моделей студентами для выполнения заданий, при этом система контроля, способная надежно отличить текст, написанный человеком, от сгенерированного машиной, пока не создана. Инструменты антиплагиата дают высокий процент ложных срабатываний, а попытки запретить использование ИИ приводят к эскалации конфликта между студентами и преподавателями. Единственный выход – переход к таким формам контроля, где важен не финальный текст, а процесс его создания, рефлексия над выбором решения, обоснование собственной позиции.

Для успешной интеграции ИИ в образовательный процесс необходима трансформация не только роли педагога, но и институциональной среды. Университеты должны выстроить систему обратной связи как с преподавателями, так и со студентами, которая позволит определить основные направления внедрения искусственного интеллекта и наиболее эффективные пути его интеграции в соответствии с потребностями всех участников образовательного процесса. Централизованное внедрение без учета специфики дисциплин и педагогических практик приводит к формальному использованию технологий, которое не дает реального эффекта.

Отдельная проблема связана с этикой использования данных. Генеративные модели обучаются на больших массивах текстов, часть которых защищена авторским правом – и вопрос о правомерности такого использования остается дискуссионным. Преподаватель, использующий ИИ-инструменты, должен осознавать эти риски и формировать у студентов критическое отношение к генерируемому контенту: не принимать его как истину в последней инстанции, а проверять, сопоставлять с другими источниками, оценивать качество аргументации.

Выводы. Трансформация роли преподавателя в эпоху искусственного интеллекта не сводится к освоению новых технологий – она представляет собой переосмысление миссии педагога в условиях, когда информация становится избыточно доступной, а знание – рассредоточенным в цифровом пространстве. Преподаватель перестает быть единственным источником и контролером знаний, но приобретает функции ментора, архитектора образовательных траекторий, хранителя гуманистических ценностей, навигатора в информационной среде. Генеративный ИИ не заменяет педагога – он меняет характер его работы, автоматизируя рутинные задачи и создавая условия для персонализированного обучения, но оставляя за человеком ответственность за формирование критического мышления, этических установок и социальных компетенций студентов.

Эмпирические исследования российских преподавателей за 2024-2025 годы показывают: педагоги готовы к цифровизации своей профессии, однако испытывают потребность в системной поддержке – методической, институциональной, нормативно-правовой. Структура профессиональной компетенции педагога в области ИИ включает мотивационно-целевой, нормативно-правовой, этический компоненты, навыки промпт-инжиниринга, управления учебным процессом и информационной безопасности. Наибольшие затруднения вызывают правовые аспекты использования генеративных технологий и технология эффективного формулирования запросов к моделям – эти области требуют целенаправленной подготовки и создания образовательных программ, адаптированных к специфике педагогической деятельности.

Персонализация обучения на основе цифровых инструментов ИИ открывает перспективу перехода от массовой модели образования к индивидуальным траекториям, однако реализация этого потенциала зависит от готовности студентов к осознанному выбору и способности преподавателя выступать куратором, а не контролером. Адаптивные системы анализируют цифровой след и формируют рекомендации в режиме реального времени, но интерпретация этих данных и их интеграция в педагогическую стратегию остаются прерогативой профессионала.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 184-187

2. Гущин, А.В. Возможности искусственного интеллекта в образовательном процессе / А.В. Гущин, М.И. Колдина, Ю.М. Борщевская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 198-203

3. Канатьев, П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(4). – С. 67-69

4. Петров, А.Ю. Интеграция искусственного интеллекта в систему профессионального образования / А.Ю. Петров, Н.А. Шобонов, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 284-287

5. Фирсов, М.В. Содержание педагогической модели сопровождения профессионального самоопределения обучающейся молодежи в дистанционном формате / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, Д.П. Морозов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 4(54).

6. Чайкина, Ж.В. Влияние нейросетей на образовательный процесс / Ж.В. Чайкина, Л.Ю. Шобонова, Н.Е. Житникова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 4(74). – С. 219-223

УДК 378

преподаватель СПО Щеглова Александра Александровна
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);
студент Щекотова Алина Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам методической поддержки педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности (ООП) в системе дополнительного образования. Система дополнительного образования создает уникальные возможности для работы с детьми с образовательными потребностями, выходящими за рамки общепринятых стандартов. Реализация возможностей осуществляется только при условии создания эффективной системы методической поддержки педагогических кадров, позволяющей своевременно выявлять профессиональные дефициты и оказывать адресную помощь. В статье исследуются трудности, с которыми сталкиваются специалисты при обучении детей с ОВЗ, одаренных детей, а также ребят, оказавшихся в сложной жизненной ситуации или демонстрирующих девиантное поведение. Выявлены основные профессиональные вызовы: адаптация учебных программ, построение эффективного взаимодействия с детьми и предотвращение профессионального выгорания. В статье представлены ключевые направления работы методических служб, включая помощь в создании дифференцированных заданий и оказание психологической поддержки. Подчеркивается важность индивидуализированного, комплексного и постоянного методического сопровождения для успешной реализации инклюзивного образования. В статье раскрывается потенциал системы дополнительного образования для социализации особенных детей, развития их творческих способней и профессионального самоопределения. В отличие от школы в рамках дополнительного образования отсутствуют четкие рамки по определению образовательных результатов и есть возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Материал предназначен для методистов, педагогов дополнительного образования и руководителей творческих объединений.

Ключевые слова: дополнительное образование, особые образовательные потребности, методическая поддержка педагогов, инклюзия.

Annotation. This article focuses on the provision of methodological support for teachers working with children with special educational needs (SEN) in the supplementary education system. The supplementary education system creates unique opportunities for working with children with educational needs that go beyond generally accepted standards. These opportunities can only be realized through the creation of an effective system of methodological support for teaching staff, enabling the timely identification of professional deficiencies and the provision of targeted assistance. This article examines the difficulties faced by specialists in teaching children with disabilities, gifted children, and those facing difficult life situations or exhibiting deviant behavior. Key professional challenges are identified: adapting curricula, building effective interactions with children, and preventing burnout. The article presents key areas of work for methodological services, including assistance in creating differentiated assignments and providing psychological support. The importance of individualized, comprehensive, and ongoing methodological support for the successful implementation of inclusive education is emphasized. This article explores the potential of the supplementary education system for the socialization of special needs children, the development of their creative abilities, and professional self-determination. Unlike school, supplementary education lacks clear guidelines for defining educational outcomes and offers the opportunity to develop an individual educational trajectory. This material is intended for methodologists, supplementary education teachers, and leaders of creative associations.

Key words: additional education, special educational needs, methodological support of teachers, inclusion.

Введение. В современном мире система образования переживает глубокие преобразования, возникшие в результате изменений в социально-экономической сфере, развитием цифровых технологий, а также переосмыслением роли образования как института социализации и личностного развития. Именно в таких условиях особое значение обретает дополнительное образование детей, выступая в качестве гибкой, вариативной и личностно ориентированной образовательной среды. Такая среда способна учесть индивидуальные особенности, интересы и потребности каждого ребёнка, в связи с чем создаются уникальные возможности для работы с детьми с образовательными потребностями, выходящими за рамки общепринятых стандартов. К числу таких обучающихся следует отнести детей с особыми образовательными потребностями. Вне зависимости от категории, к которой относится ребенок, каждая из них требует от педагога особого подхода, пересмотра привычных методов обучения, проявления гибкости, эмпатии и высокого уровня профессиональной компетентности [1; 2]. Вместе с тем, как показывает практика, педагоги дополнительного образования зачастую испытывают серьёзные затруднения при организации занятий с такими детьми. Причина заключается зачастую в недостаточно проработанной системе методической поддержки, которая могла бы помочь педагогу адаптировать содержание, выбрать адекватные формы работы и выстроить конструктивное взаимодействие [3].

Изложение основного материала статьи. В контексте современных нормативно-правовых требований вопросы, связанные с методических сопровождением педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, приобретают особую значимость. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Федеральные государственные образовательные стандарты, Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года закрепляют принципы инклюзивности, доступности и равных возможностей в получении качественного образования. Несмотря на это реализация этих принципов на уровне конкретного образовательного учреждения значительно усложняется. Важно понимать, что ее осуществление возможно только при условии создания эффективной системы методической поддержки педагогических кадров, позволяющей своевременно выявлять профессиональные дефициты и оказывать адресную помощь.

Современная образовательная парадигма базируется на принципах гуманизации, индивидуализации и инклюзивности, что предполагает создание условий для полноценного развития каждого ребёнка независимо от его индивидуальных особенностей, состояния здоровья или социальной ситуации развития. В данном контексте центральное место занимает концепция «обучающихся с особыми образовательными потребностями» (ООП), которая за последние десятилетия прочно

вошла в отечественный научно-педагогический дискурс. Важно отметить, что эта категория не ограничивается исключительно лицами с ограниченными возможностями здоровья, но распространяется на значительно более обширную группу обучающихся, чьи образовательные запросы выходят за рамки стандартных и требуют индивидуализированного подхода и создания специфических условий для их полноценной реализации [4; 5]. На сегодняшний день под понятием «обучающиеся с особыми образовательными потребностями» понимается категория детей, которые в силу различных обстоятельств нуждаются в создании специальных условий обучения, воспитания и развития. Важно понимать, что в данном случае эти условия выходят за рамки стандартных требований образовательной программы. В условиях дополнительного образования данное понятие имеет особую значимость, так как дополнительное образование организует наиболее благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса и учёта разнообразных потребностей детей [6; 7]. Стоит выделить три основные категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые наиболее часто встречаются в системе дополнительного образования (рисунок 1).



Рисунок 1. Категории обучающихся с особыми образовательными потребностями

В контексте дополнительного образования работа с детьми с ОВЗ требует особого подхода. Появляется необходимость адаптации содержания, форм и методов обучения, учёта индивидуальных возможностей и темпа деятельности ребёнка, создания безбарьерной среды. Более того зачастую появляется необходимость привлечения дополнительных сил в лице тьютора или ассистента. В рамках дополнительного образования возникает возможность предоставить уникальные возможности для социализации таких детей, развития их творческих способней и профессионального самоопределения. В отличие от школы в рамках дополнительного образования отсутствуют четкие рамки по определению образовательных результатов и есть возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Рассматривая категорию «одаренные дети», стоит отметить, что в психолого-педагогической литературе подчёркивается, что одарённость не всегда проявляется в раннем возрасте и не всегда очевидна для педагога. Довольно часто талант может быть скрытым и проявляться в нестандартных формах или условиях. Одаренные или талантливые дети отличаются высокой познавательной активностью. Но также из-за постоянной потребности в новизне и сложности у таких детей зачастую возникают проблемы в общении со сверстниками. В системе дополнительного образования работа с одаренными детьми предполагает создание специальных условий для углубленного изучения определенной, выбранной ребенком, области. Такие условия должны способствовать развитию исследовательских и проектных навыков, организации участия в конкурсах и олимпиадах, а также организовывать психолого-педагогическую поддержку, направленную на гармонизацию личностного развития.

Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, и дети с девиантным поведением могут проявлять свое поведение в различных формах: агрессивность, конфликтность, склонность к правонарушениям, уход из дома, аддиктивность. Во время работы с данной категорией детей крайне важно чтобы была создана безопасная и поддерживающая среда, в которой важно выстраивание доверительных отношений, формирование позитивных интересов и ценностных ориентаций. Дополнительное образование выступает важнейшим ресурсом профилактики девиантного поведения, поскольку оно предоставляет возможность для конструктивной самореализации, приобретения социально одобряемых навыков и включения в позитивные сообщества сверстников.

Особенности организации занятий для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования определяются спецификой каждой группы. Для детей с ОВЗ ключевыми являются: адаптация образовательной программы с учётом индивидуальных возможностей ребёнка; использование специальных методов и приёмов обучения (наглядность, алгоритмизация действий, дробление материала на мелкие шаги); создание безбарьерной среды; обеспечение возможности участия тьютора или ассистента; гибкость в оценке результатов, ориентированная на личные достижения ребёнка.

Для одарённых детей организация занятий предполагает: углублённое изучение содержания в выбранной области; использование исследовательских и проектных методов; создание условий для участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях; поддержку индивидуальных образовательных маршрутов; организацию наставничества (в том числе с привлечением специалистов из вузов, научных организаций, производственной сферы); психолого-педагогическое сопровождение, направленное на профилактику «синдрома отличника», трудностей в общении и завышенной тревожности. Важно, чтобы работа с одарёнными детьми не ограничивалась только развитием их специальных способностей, но включала гармоничное личностное развитие и формирование навыков социального взаимодействия.

Для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и детей с девиантным поведением организация занятий требует особого внимания к созданию безопасной, принимающей и поддерживающей среды. Основные подходы включают:

установление доверительных отношений педагога с ребёнком; использование методов, направленных на развитие рефлексии, саморегуляции и социальных навыков; включение детей в совместную творческую или социально значимую деятельность; профилактику выгорания и перегрузок; взаимодействие с психологом, социальным педагогом, органами опеки и профилактики.

Дополнительное образование выступает эффективным инструментом профилактики девиантного поведения, поскольку позволяет ребёнку найти конструктивный способ самореализации, обрести значимые социальные связи и сформировать позитивную идентичность.

Эффективность деятельности педагога дополнительного образования во многом определяется не только его личными профессиональными качествами, опытом и мотивацией, но и тем, насколько системно и качественно организована методическая поддержка в образовательном учреждении. В условиях постоянного обновления содержания образования, появления новых технологий обучения, изменения контингента обучающихся и ужесточения требований к результатам деятельности педагог не может полагаться исключительно на собственные знания и навыки, полученные в период профессиональной подготовки. Возникает объективная потребность в непрерывном методическом сопровождении, которое выступает необходимым условием профессионального развития педагога и повышения качества образовательного процесса в целом.

В современной педагогической науке и практике понятие «методическое сопровождение» рассматривается как многогранный феномен. В широком смысле методическое сопровождение представляет собой целостную, системно организованную деятельность методической службы образовательного учреждения, направленную на создание условий для профессионального развития педагогов, оказание им своевременной и адресной помощи в решении возникающих профессиональных затруднений, а также на обеспечение качественного методического обеспечения образовательного процесса. Существует пять наиболее распространенных форм методического сопровождения (рисунок 2).



Рисунок 2. Наиболее распространенных форм методического сопровождения

Помимо перечисленных, к формам методического сопровождения также относятся: педагогические советы, методические объединения, творческие группы, педагогические мастерские, стажировки, открытые занятия, взаимопосещение занятий, конкурсы профессионального мастерства, портфолио педагога, самообразование, дистанционные консультации и вебинары.

Ключевой аспект успешного методического сопровождения – это не набор отдельных мероприятий, а их грамотное комбинирование, учитывающее уникальные потребности каждого учителя и особенности образовательного учреждения. Важно, чтобы такое сопровождение было добровольным и строилось на диалоге, а не на принуждении или формализме. Только тогда методическая служба сможет стать не надзирателем, а настоящим союзником учителя в его профессиональном росте. Большой объем методической поддержки педагога необходим при работе с детьми с ОВЗ (таблица 2).

Таблица 2

Методическая поддержка педагога при работе с детьми с ОВЗ

Направление поддержки	Содержание деятельности методиста
Адаптация образовательной программы	Помощь во внесении изменений в содержание, темп, формы и методы обучения с учётом индивидуальных возможностей ребёнка (без создания новой программы «с нуля»)
Документы и методические материалы по адаптации программы	Разработка и предоставление методисту готовых материалов для педагога
Разъяснение роли и функций тьютора (ассистента)	Помощь педагогу в понимании необходимости привлечения тьютора и организации взаимодействия с ним
Психологическая поддержка педагога	Учёт эмоционального состояния педагога, помощь в преодолении страхов и неуверенности
Документы и методические материалы по тьюторскому сопровождению	Разработка материалов, регламентирующих работу с тьютором
Документы и методические материалы для психологической поддержки	Разработка материалов для профилактики выгорания и повышения уверенности

Работа с одаренными детьми может быть непростой для педагога, подобно работе с учениками, имеющими особые образовательные потребности. Эти дети могут быть требовательными, нетерпеливыми, задавать каверзные вопросы и нарушать общий темп урока. Задача методической поддержки – вооружить учителя навыками, которые позволят не сдерживать потенциал одаренного ребенка, а создавать благоприятную среду для его развития (таблица 3).

Таблица 3

Методическая поддержка педагога при работе с одарёнными детьми

Направление поддержки	Содержание деятельности методиста
Усложнение задач (разноуровневые задания)	Помощь в разработке системы заданий, чтобы одарённый ребёнок не скучал на занятиях
Документы и методические материалы по усложнению задач	Предоставление готовых материалов для организации разноуровневого обучения
Проектная деятельность	Помощь в освоении технологии организации проектной деятельности
Документы и методические материалы по проектной деятельности	Разработка и предоставление материалов по организации проектов
Участие в конкурсах, олимпиадах, фестивалях	Помощь в организации участия детей в мероприятиях различных уровней (от муниципального до всероссийского)
Документы и методические материалы по конкурсному движению	Создание материалов для системной подготовки к конкурсам

Методическая работа педагога с «трудными» детьми (девиантное поведение) сопряжена со значительными сложностями. Дети с девиантным поведением (агрессивные, конфликтные, склонные к нарушениям дисциплины, уходу с занятий) вызывают у педагогов дополнительные профессиональные затруднения. Анализ практики позволяет выделить наиболее типичные трудности:

1. Установление контакта и построение доверительных отношений с ребенком. Во время взаимодействия с ребенком, проявляющим агрессию, негативизм, сопротивление или безраличие, полное отсутствие интереса, педагог, привыкший к дисциплине, может растеряться. В этом случае крайне необходимо обучение педагога техникам «присоединения»: отказ от прямых требований, использование «Я-сообщений», демонстрация уважения и признания, поиск позитивных качеств ребёнка, на которые можно опереться.

2. Управление поведением ребенка на занятиях. Дети, проявляющие трудности в поведении, могут нарушать ход уроков, провоцировать сверстников и игнорировать установленные правила. Учителя часто испытывают нехватку эффективных методов для предотвращения и урегулирования таких ситуаций. Методист же обучает педагогов таким приемам, как переключение внимания, игнорирование деструктивного поведения, применение «тайм-аута», заключение «поведенческих контрактов» и использование системы поощрений за позитивные действия. Ключевой момент, который подчеркивает методист: цель педагога – не подавить ребенка, а научить его приемлемым в обществе моделям поведения.

3. Возникающее эмоциональное выгорание. Трудно отрицать, что постоянная работа с «трудными» детьми истощает эмоциональные ресурсы педагога. Подобные ситуации могут вызывать у педагогов фрустрацию, ощущение бессилия и даже отторжение к дальнейшей работе с данным ребенком. В контексте методической поддержки, помимо наращивания компетенций, критически важна превентивная работа, направленная на предотвращение профессионального выгорания. Это подразумевает организацию супервизий и групповых обсуждений, освоение техник саморегуляции, содействие в рефлексии достижений (даже незначительных), а также четкое разграничение зон ответственности между педагогом и смежными специалистами (психологом, социальным педагогом).

Выводы. Таким образом, специфика методической поддержки педагога при работе с разными категориями детей с особыми образовательными потребностями определяется природой затруднений. При работе с детьми с ОВЗ акцент делается на адаптации программы и понимании роли тьютора; при работе с одарёнными – на усложнении задач и проектной деятельности; при работе с «трудными» детьми – на установлении контакта, управлении поведением и профилактике выгорания. Универсальным требованием является адресность, системность и непрерывность методической поддержки.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в системе дополнительного образования: учебник для вузов / Л.В. Байбородова, М.П. Кривунь; под ред. Л.В. Байбородовой. – Москва: Юрайт, 2026. – 77 с.

2. Исаева, В.Д. Выявление и поддержка одаренных детей в дополнительном образовании / В.Д. Исаева // Pedopyt.ru. – 2024.

3. Ежеченко, Я.В. Инновационный подход в работе с одаренными детьми в системе дополнительного образования / Я.В. Ежеченко // Педагогика одаренности: вызовы, достижения, перспективы. – Самара: Научно-технический центр, 2024. – С. 342-347

4. Есликова, Е.В. К вопросу об особых образовательных потребностях особенных детей / Е.В. Есликова // Психологическая газета. – URL: https://psy.su/feed/9346/ (дата обращения: 21.04.2026)

5. Колупаева, О.В. Использование кейс-технологий для профилактики девиантного поведения подростков в системе дополнительного образования / О.В. Колупаева // Тенденции развития образования: педагог – образовательная организация – общество. – Иваново: Методический центр в системе образования, 2024. – С. 237-241

6. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учебник для вузов / под ред. Л.В. Байбородовой. – Москва: Юрайт, 2026. – 241 с.

7. Стенникова, К.А. Возможности системы учреждений дополнительного образования в профилактике девиантного поведения у детей / К.А. Стенникова // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 303-306

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и информационно-коммуникационных технологий Эсетов Ферхад Эзединович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогически университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Джалалов Рафаэль Казиханович
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Келбиханов Руслан Келбиханович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала);
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ

Аннотация. В данной статье изучен процесс внедрения элементов геймификации на занятиях по физике, как способа развития познавательной активности студентов**.** Использование игровых элементов в неигровом контексте является главной ролью технологии геймификации в образовании, поскольку позволяет достигать поставленных перед учащимися целей, придавать большую простоту, гибкость и привлекательность традиционному процессу обучения. Сделан вывод о том, что процесс разработки обучающих игр и упражнений с элементами игровых технологий для студентов может быть реализован при использовании специализированного программного обеспечения на базе компьютеров или же мобильных устройств. Нами разработана классификация программных средств геймификации используемых на занятиях по физике, рассмотрены сервисы и электронные платформы, такие как: PhET Interactive Simulations, Algodoo, Quizizz, Kahoot!, Factile, Flippity, Платформа eТреники, LearningApps, Moodle, Stepik.

Ключевые слова: геймификация, игровое обучение, познавательная активность, мотивация, студент, физика.

Annotation. This article examines the implementation of gamification elements in physics classes as a way to develop students' cognitive activity. The use of game elements in non-game contexts is a key role of gamification technology in education, as it enables students to achieve their goals and make traditional learning more simple, flexible, and engaging. It is concluded that the development of educational games and exercises with game-based elements for students can be implemented using specialized software based on computers or mobile devices. We have developed a classification of gamification software tools used in physics classes and reviewed services and electronic platforms such as PhET Interactive Simulations, Algodoo, Quizizz, Kahoot!, Factile, Flippity, eTreniki Platform, LearningApps, Moodle, and Stepik.

Key words: gamification, game-based learning, cognitive activity, motivation, student, physics.

Введение. Современные студенты выросли в век цифровых технологий, в связи с чем традиционное образование им кажется абсолютно неинтересным и скучным. Информация стала появляться настолько быстро, что без оптимизации учебного процесса вся информация, полученная студентами во время обучения, к моменту окончания вуза будет уже устаревшей. Именно поэтому перед современными педагогами постоянно стоит задача в поиске новых способов и методик оптимизации обучения, чтобы заинтересовать учащихся, замотивировать их на получение знаний, соответствующих текущим реалиям.

Обучение физике требует от студентов развитого математического и пространственного мышления. Традиционная вузовская система (лекция и семинар, мел и доска) приводит к простому заучиванию информации и все больше утрачивает мотивационную составляющую к обучению. Нынешние студенты – поколение Z и Альфа привыкли к визуализации, они быстро утомляются, и их познавательная активность падает от монотонности. В связи с этим в образовательный процесс стала проникать такая технология, как геймификация, которая способна превратить рутинный процесс обучения физике в «увлекательное путешествие».

Геймификация – это не погружение на глубину в трехмерной виртуальной реальности или игры во время образовательного процесса, а скорее всего, норма для современного человека. Не стоит забывать, что это еще один способ повысить уровень мотивации или даже вовлеченности в процесс обучения, а также стимуляции познавательной активности.

Изложение основного материала статьи. В данной статье нам предстоит выяснить, каким образом применение технологии геймификации на занятиях по физике позволит развить познавательную активность у студентов.

По мнению Л.Н. Клименко познавательная активность связана с самостоятельностью. В их понимании познавательная активность – это «задача самостоятельного поиска информации, выявления проблем и поиска путей их решения» [6].

А.Н. Чернышев пишет о познавательных интересах обучающихся, которые «проявляются во взаимоотношениях учащихся к учебному процессу, желании овладеть способами познания и в мобилизации сил на достижение поставленной цели обучения» [8].

В работе Дениной О.О. понятие «познавательная активность» трактуется как познавательный процесс, а «познавательная деятельность» – как деятельность, направленная на познание [4].

При анализе научных материалов было выявлено, что понимание сути познавательной активности заключается в стремлении к обладающей направленности, способностью к саморазвитию и функционированию личности к познанию.

Гнатик Е.Н. считает, что на процесс развития познавательной активности студентов может положительно повлиять использование на занятиях элементов геймификации, рассматривая данный инструмент как нарастающий тренд в сфере высшего образования [3].

М.О. Балашова рассматривает геймификацию как средство повышения мотивации к учебной деятельности студентов [1].

В настоящее время нет устоявшегося определения технологии геймификации, поскольку разные научные ученые и практики трактуют определение с некоторыми отличиями, например, некоторые бытующие определения технологии геймификации говорят о непосредственном применении игровых элементов в неигровой среде, посредством изменения способов представления классического процесса подачи материала упражнениями в игровой форме, другие же говорят о внедрении в образовательный процесс игровой среды, создавая эффект погружения в сюжет конкретной игры с постепенным переходом по уровням, получением определенных наград и поощрений, способствующих развитию игрового персонажа обучающегося [2].

Считается, что сам термин «геймификация» появился давно, но в отечественной литературе данное понятие стало появляться после учебного курса «Gamification», прочитанного профессором Пенсильванского университета К. Вербахом в августе-октябре 2012 года [5].

Геймификация – это использование игровых концепций в неигровой среде. Эта технология достаточно активно начинает использоваться в различных областях. В числе направлений профессиональной деятельности, где технология геймификации уже находит свое применение, находятся: бизнес, здравоохранение и образование.

Геймификация в образовании часто связывается со встраиванием в образовательный процесс квест-технологий, практик использования бейджей (наград) и рядом других приемов. Геймификацию также можно определить как набор действий и процессов для решения проблем с использованием характеристик игровых элементов [7].

Благодаря геймификации, сложные задачи по физике становятся простыми, а скучные – желанными и интересными.

Игры в любой форме повышают мотивацию за счет вовлечения в игровой процесс. Нигде это не является более важным, чем образование.

С помощью игры можно развить навыки организаторской деятельности, а также навыки управления командой (умение вести диалог, влияние на партнера, переговоры, сотрудничество с другими людьми, общение, наблюдение, анализ и т.д.), личностные (саморазвитие, самоопределение, самопознание, саморегуляция), формирование и развитие других компетенций.

На самом деле геймификация – это не игра в традиционном понимании этого термина, а некая игровая оболочка для какой-либо целенаправленной деятельности. Результатом применения этой технологии является получение новых знаний и умений, тогда как обучающемуся кажется, что он получил результат в виде какого-либо игрового достижения.

Важно понимать, что геймификация не ставит задачу создать полноценную игру, а только использует определенные игровые фрагменты.

Геймификация, применяемая в рамках курса физики напрямую влияет на ряд факторов, например:

1. Мотивация. Использование эффективных мотивационных элементов при разработке структуры геймификации является необходимым компонентом обучения. Для некоторых обучающихся мотивацией может быть вознаграждение, для других – решение увлекательных задач. Добавление элементов проблем и вознаграждений может вызвать желание учиться и повышать свои навыки. Однако определение правильных мотиваторов, основанных на целевой аудитории, часто является сложной задачей. Мотиваторы могут быть как внутренними, так и внешними.

Внутренней мотивацией могут являться опыт, развитие навыков, решение проблемных ситуаций и так далее.

Внешние факторы мотивации могут варьироваться от значков, очков, обратной связи, признания, славы, таблиц лидеров и так далее. Современные тенденции геймификации опираются в большей степени на внешние мотиваторы для повышения вовлеченности учащихся. Но идеальный дизайн геймификации заключается в продуманном балансе как внутренних, так и внешних мотиваторов.

2. Цели обучения. Одним из ключевых элементов геймификации и первым шагом при разработке игры является приведение её в соответствие с учебными целями организации. Синхронизация игровых задач и элементов обучения с целями обучения помогает учащимся успешно достигать целей, поставленных в начале игры.

3. Дизайн и презентация игры. Интригующий игровой дизайн – это первый шаг к тому, чтобы учащиеся получили удивительный опыт во время процесса игры. Успешно выстроенный дизайн игры включает в себя планирование «путешествий» учащегося по игровому миру, создание нескольких путей для выполнения задач, добавление возрастающих уровней сложности, которые прогрессируют с обучением, и заставляют учащихся с нетерпением ждать вознаграждений. Необходимо наличие аватаров игроков, которые являются визуальным отображением реальных игроков на экране.

4. Награды. Хорошо структурированная система вознаграждений является неотъемлемой частью геймификации. Как объяснялось ранее, вознаграждение должно стимулировать как внутренние, так и внешние мотиваторы для достижения целей обучения. Поэтому важно анализировать поведение студентов и планировать вознаграждение в соответствии с ним. Обычно используемые награды включают очки, позиции в таблице лидеров, значки геймификации или денежные награды в игровой среде, которые можно там на что-нибудь потратить.

5. Применение проблемных методов. Создание значимого взаимодействия с учащимися путем включения адекватных и достижимых задач является важным элементом геймификации. Проблемы помогают поддерживать вовлеченность студентов, развивать критическое мышление и совершенствовать навыки решения проблем.

Важно учитывать, что задачи должны быть спланированы таким образом, чтобы продолжать привлекать интерес пользователей. В связи с чем учащиеся будут достаточно мотивированными, чтобы принимать вызовы, выполнять задания и двигаться вперед.

6. Обратная связь. Мгновенная обратная связь также является важным элементом геймификации. Важно обеспечить, чтобы учащиеся имели доступ к обратной связи в режиме реального времени для просмотра их результатов. Обратная связь может быть представлена в виде отчета о ходе работы или графика производительности. Также важно помнить, что обратная связь идет рука об руку с вознаграждением. Мгновенная оценка прогресса и обратная связь должны быть согласованы с оценками, значками и позициями в таблице лидеров.

7. Правила. Все игры определяются уникальным набором правил. Аналогичным образом, геймификация всегда должна включать в себя установленные правила, которым учащиеся должны следовать. Правила важны для создания хорошо спланированного «учебного путешествия». Поэтому важно, чтобы студенты были полностью осведомлены обо всех правилах игры до начала процесса.

Всё перечисленное является значимыми элементами повышения качества обучения студентов, уровня их познавательной активности и мотивации, их вовлеченности в рамках занятий физики.

Затрагивая тему применения технологии геймификации немаловажным фактором, является описание основных инструментов данной технологии, позволяющих в свою очередь реализовать базовые цели технологии геймификации в образовательном процессе.

Основными инструментами технологии геймификации в образовании являются:

– сюжетная линия, увлекающая пользователя по мере знакомства с ней;

– игровые уровни, открывающиеся по мере выполнения заданий;

– система баллов с начислением очков за выполнение различных заданий;

– награды, получаемые по итогам достижения какой-либо цели, необходимо, чтобы они были видны и другим пользователям;

– визуальное оформление для легкого и комфортного взаимодействия с контентом;

– соревнование, по возможности, с рейтинговой системой для создания здоровой конкуренции между обучающимися;

– обратная связь и её мгновенное предоставление по выполнении задания или теста.

Одним из увлекательных способов геймификации является здоровая конкуренция между студентами. Например, за выполнение разнообразных заданий студентам начисляются баллы. Баллы можно отслеживать с помощью списков лидеров, которые демонстрируют, сколько очков заработал каждый студент и как они их заработали. Некоторые обучающиеся могут заработать больше баллов за викторины, в то время как другие могут заработать больше баллов за выполнение домашних

заданий, например. При этом следует обратить на некоторые нюансы организации такого вида деятельности.

Человеческий мозг обладает естественным аппетитом к любопытству, информации и опыту. Привлекательность для получения потока информации через привлекательные социальные сети, приложения и игры почти непреодолима. Любопытство вызывает вовлеченность.

Учащиеся ощущают необходимость ориентироваться в игровом дизайне, правилах и уровнях, которые бесконечно меняются, без особых усилий проходя через новые учебные модули. Это создает замечательную когнитивную среду, которая создает высокий уровень познавательной активности.

Как применить геймификацию на занятии по физике? Процесс геймификации начинается с анализа студентов и их способностей, что будет определяющим в постановке целей обучения. Определив цели для своих студентов, преподаватель может структурировать учебный процесс так, чтобы данное обучение помогало справиться с решением задач, которые особенно трудны для обучающихся. Можно выбрать, например, конкретные игры, которые лучше всего подходят для решения этих проблемных мест.

Как известно, сейчас идет активное развитие образовательных технологий в сфере образования, которые используют игровой интерфейс при обучении студентов с целью мотивации и вовлечения их во внеурочную деятельность.

Самые популярные игровые образовательные платформы – это проекты, в которых присутствуют элементы геймификации. Среди них можно выделить следующие:

Для реализации технологии геймификации на занятиях по физике используются различные программные средства, которые в свою очередь можно классифицировать на игровые платформы (среды), образовательные квесты, сервисы управления обучением и сайты-конструкторы игр. Примеры программных средств и онлайн-ресурсов в перечисленных группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Классификация программных средств геймификации используемых на занятиях по физике

Сервис	Характеристика сервиса	Возможности
PhET Interactive Simulations	Разработанная в Колорадском университете бесплатная база интерактивных моделей	Данный сервис позволит студентам менять параметры (масса, напряжение, температура) сразу видя результат. Подходит для изучения тем: «Квантовая физика», «Электродинамика», «Молекулярно-кинетическая теория»
Algodoo	Программа симулятор	Студенты моделируют законы механики, оптики гидродинамики
Quizizz / Kahoot! / Factile / Flippity	Сервисы для создания интерактивных тестов, викторин с элементами игры	Пятиминутки в начале занятия для проверки формул или теории. Формирует соревновательный дух
Платформа eТреники / LearningApps	Конструкторы простых дидактических игр (пазлы, классификация, кроссворды, «найди пару»)	Закрепление терминологии
Инструменты LMS (Moodle / Stepik)	Стандартные системы управления обучением, но с включенными игровыми модулями	Настройка автоматической выдачи цифровых значков (Badges) за прохождение модулей

Отдельно, рассмотрим современные сервисы для разработки викторин, мини-игр. Такие разработки могут быть использованы как для групповой и фронтальной работы в классе, так и могут быть «встроены» в уже готовый ЭОР (например, через систему гиперссылок внутри ЭОР). На сегодняшний день, на рынке представлено достаточно много сервисов для создания обучающих игр и игровых упражнений, среди которых: Kahoot (позволяет создавать интерактивный контент для вовлечения обучающихся, использовать его как в классе, так и для самостоятельной работы слушателей), Factile (онлайн-сервис для создания викторин по принципу «Своя игра» или «Кто хочет стать миллионером?»), LearningApps (бесплатный сервис для создания обучающих игр и игровых упражнений); Flippity (позволяет создавать игровые упражнения на основе Google-таблиц), Quizizz (сервис для создания викторин) и ряд других сервисов.

Наиболее удачным на наш взгляд в качестве сервиса для подготовки и проведения викторин по физике является сервис Quizizz, прежде всего, за широкие возможности (по сравнению с другими платными сервисами) и за наличие возможности поддерживания наград, поддержки элементов соревнования.

После внедрения элементов геймификации на занятиях по физике со студентами ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 35 студентов 1 курса факультета физико-математического и информационного-технологического образования. Результаты анкетирования свидетельствуют о высокой степени учебной мотивации и познавательной активности студентов. Большинство студентов высказалось за применение данной методики и на последующих занятиях.

Выводы. Таким образом, использование геймификации на занятиях по физике является одним из самых действенных способов повышения интереса к дисциплине и развития познавательной активности студентов. Процесс разработки обучающих игр и упражнений с элементами игровых технологий для студентов может быть реализован при использовании специализированного программного обеспечения на базе компьютеров или же мобильных устройств. Особое внимание заслуживают конструкторы игр с поддержкой запуска упражнений, как на базе мобильной платформы, так и на компьютере, что позволяет осуществлять на практике принцип непрерывности образовательного процесса и взаимодополнения аудиторной и самостоятельной форм работы.

Основными преимуществами геймификации образования являются: более спокойная атмосфера в отношении неудач, так как учащимся предоставляется возможность прохождения задания несколько раз; чувство ответственности за своё обучение; мгновенная обратная связь; больше положительных эмоций; улучшение усвоения и удержания знаний студентами; свобода экспериментов, позволяющая игрокам исследовать и открывать новые стратегии; процесс обучения становится наиболее наглядным благодаря индикаторам прогресса; появление внутренней мотивации к обучению у студентов; возможность выбора различных личностей с помощью разных персонажей; ощущение комфорта в условиях игровой среды.

Литература:

1. Балашова, М.О. Геймификация как способ повышения мотивации к учебной и научно-исследовательской деятельности студентов-геймеров / М.О. Балашова, И.В. Гужова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов Международной конференции. – Коломна: ГСГУ, 2016.

– С. 26-30
2. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6. – № 6-2. – С. 314-317
3. Гнатик, Е.Н. Геймификация как нарастающий тренд в сфере высшего образования: перспективы и проблемы / Е.Н. Гнатик // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2021. – Т. 25. – № 3. – С. 487-498.
4. Денина, О.О. Развитие познавательной активности студентов в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.О. Денина. – Москва, 2001. – 27 с.
5. Караваев, Н.Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. – Киров: Вятский государственный университет, 2019. – 105 с.
6. Клименко, Л.Н. Развитие познавательной активности студентов туристического вуза в процессе проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Клименко. – Москва, 2004. – 27 с.
7. Потешкина, Г.В. Приемы и методы повышения мотивации учащихся при изучении предмета «информатика» / Г.В. Потешкина // Проблемы педагогики. – 2016. – № 12(23). – С. 63-67
8. Чернышев, И.А. Проблема развития познавательной активности подростков в учебном процессе / И.А. Чернышев, М.В. Цуканов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 3(19). – С. 147-150

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, доцент Юматова Эвелина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);
магистрант Манукян Эмануел Эдгарович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ возможностей применения цифровых средств для развития творческих способностей обучающихся. Актуальность исследования обусловлена противоречием между дидактическим потенциалом цифровых инструментов и растущими рисками замещения творческой активности обучаемого алгоритмическими решениями. Методологическую основу работы составили культурно-исторические принципы развития когнитивных способностей с применением знаковых средств, теория развивающего обучения и междисциплинарный подход. Систематизированы продуктивные возможности цифровых технологий в развитии творческих способностей. Рассмотрены особенности инструментального расширения деятельности обучаемого с учетом влияния генеративного ИИ и геймификации, а также диагностического потенциала преподавателя. Раскрыто негативное влияние применения цифровых технологий в образовательном процессе: «когнитивная лень», унификация мышления, инфраструктурные и социальные барьеры. Для уточнения методики внедрения цифровых средств в образовательный процесс применен SWOT-анализ. Сделан вывод о возможности разработки методики на основе модели «гибридного интеллекта». Предложено для сохранения авторской субъектности обучающихся сочетать цифровую интеграцию с поэтапным развитием метакогнитивных и междисциплинарных способностей. Определена продуктивная цепочка действий обучаемого в ходе разработки креативных решений при работе с цифровыми средствами.
Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, творческие способности, когнитивное развитие, SWOT-анализ.
Annotation. This article presents a comprehensive analysis of the potential of digital tools for developing students' creative abilities. The relevance of the study is determined by the contradiction between their didactic potential and the growing risks of replacing the student’s creative activity with algorithmic solutions. The methodological basis of the work is based on cultural and historical principles of cognitive development using symbolic tools, the theory of developmental learning, and an interdisciplinary approach. The productive potential of digital technologies for developing creative abilities is systematized. The features of instrumental augmentation as a learner activity are examined, taking into account the influence of generative AI and gamification, as well as the diagnostic potential of the teacher. The negative impacts of digital technologies in the educational process were identified and disclosed: including «cognitive laziness», a homogenization of thinking, and infrastructural and social barriers. A SWOT analysis was used to refine the methodology for integrating digital tools into the educational process. A conclusion was made about the possibility of developing a methodology based on the «hybrid intelligence» model. To preserve students' creative agency, it is proposed to combine digital integration with the gradual development of metacognitive and interdisciplinary abilities. A productive sequence of student actions during the development of creative solutions when working with digital tools is defined.
Key words: digital technologies, artificial intelligence, creativity, cognitive development, SWOT analysis.

Введение. Современный этап развития образования характеризуется глубокой трансформацией педагогических средств под влиянием цифровой революции. Если на рубеже XX-XXI веков информационно-коммуникационные технологии рассматривались преимущественно как инструменты доступа к информации, то сегодня, в эпоху генеративного искусственного интеллекта (ИИ), виртуальной и дополненной реальности, они претендуют на роль полноценных соавторов творческого процесса. Это ставит перед педагогической наукой принципиально новые вопросы: в какой степени цифровые технологии способны развивать креативность, а в какой – подменять её? Где проходит граница между инструментом и автономным агентом творчества?

Креативность как ключевая компетенция XXI века входит в структуру модели «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) и рассматривается современными исследователями не только как врожденная способность, но и как педагогически формируемое качество [9]. Цифровая среда создает беспрецедентные условия для творческого самовыражения: от 3D-моделирования и создания цифрового искусства до коллективного проектного творчества в распределенных командах. Однако стремительный рост возможностей генеративных нейросетей, способных продуцировать тексты, изображения и музыкальные произведения, актуализирует проблему «смерти автора» в цифровую эпоху.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью педагогической рефлексии по поводу

использования цифровых технологий как средства развития креативности. Цель работы – выявить и систематизировать возможности и ограничения цифровых технологий в контексте развития творческого мышления обучающихся, а также предложить пути минимизации выявленных рисков.

Теоретико-методологическую основу исследования составили культурно-историческая теория Л.С. Выготского о роли знаковых средств в развитии высших психических функций [2], теория развивающего обучения В.В. Давыдова [3], а также современные концепции цифровой дидактики. В работе использован комплекс методов: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, а также элементы SWOT-анализа для оценки сильных и слабых сторон применения цифровых технологий [1].

Изложение основного материала статьи. Развитие креативности в цифровую эпоху требует переосмысления классических психолого-педагогических подходов. Л.С. Выготский рассматривал творчество как создание нового, подчеркивая роль культурных орудий и знаков в этом процессе [2]. Сегодня цифровые технологии выступают именно такими орудиями, опосредующими творческую деятельность и качественно трансформирующими её структуру.

Современные исследователи подчеркивают, что креативность не является статичной характеристикой, а развивается в деятельности, особенно в условиях междисциплинарного подхода. Интеграция STEAM-подхода (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) с компетенциями 4К создает синергетический эффект, позволяя обучающимся не только усваивать знания, но и генерировать инновационные продукты на стыке дисциплин [9]. В этой парадигме цифровые технологии становятся не просто инструментами, а средой существования современного творчества.

Важно отметить изменение характера творческой деятельности: от индивидуального авторства к коллективной распределенной креативности. Цифровые платформы позволяют реализовывать совместные проекты в режиме реального времени, что актуализирует развитие не только когнитивных, но и коммуникативных аспектов креативности.

Если говорить о возможности цифровых технологий как педагогического средства развития креативности, то анализ современных исследований позволяет систематизировать дидактические возможности цифровых технологий в контексте развития творческого мышления. Можно выделить такие возможности цифровых технологий, как:

- Инструментальное расширение творческих возможностей:

Цифровые средства предоставляют обучающимся инструменты, недоступные в аналоговой среде. Технологии виртуальной и дополненной реальности позволяют создавать новые миры, 3D-моделирование и робототехника развивают инженерное и пространственное мышление [8]. Программы для цифрового искусства, музыкальные редакторы и платформы для видеомонтажа снижают порог входа в творческую деятельность: студент может создать качественный продукт, даже не обладая академическими навыками рисунка или игры на музыкальном инструменте. Это способствует позитивному подкреплению и мотивации к дальнейшему творчеству.

- Геймификация и интерактивность:

Игровые форматы обучения доказали свою эффективность в развитии креативности. Образовательные программы, построенные на принципах игрофикации, стимулируют нестандартное мышление, требуют быстрой адаптации к меняющимся условиям и поощряют экспериментирование [7]. Интерактивные платформы (например, FlikTop, Curipod) позволяют создавать сценарии, в которых обучающиеся становятся активными участниками, а не пассивными получателями информации [4].

- Диагностический потенциал:

Цифровые технологии открывают новые возможности для диагностики и оценки креативности. Традиционные тесты (например, тесты Торренса) фиксируют лишь результат, тогда как цифровые инструменты позволяют отслеживать сам процесс творческого мышления. Анализ больших данных, фиксация траекторий работы студента, времени, затраченного на различные этапы, характера правок – все это дает исследователю и педагогу уникальный материал для понимания механизмов творчества [6].

- Доступ к информации и образцам:

Цифровая среда предоставляет неограниченный доступ к лучшим образцам творческой деятельности, что расширяет культурный кругозор и формирует базу для развития «чувства стиля» и насмотренности. Онлайн-курсы, мастер-классы ведущих практиков, виртуальные музеи и галереи становятся доступными независимо от географического положения обучающегося.

Наряду с очевидными преимуществами, современные исследования фиксируют также и серьезные ограничения и риски, связанные с использованием цифровых технологий в педагогических целях. Особую тревогу вызывает развитие генеративного искусственного интеллекта. Так, можно выделить следующие возможные проблемы:

- Риск «когнитивной лени» и атрофии творческих навыков:

Исследователи НИУ ВШЭ отмечают, что генеративные нейросети создают эффект «замещения», а не «дополнения» человеческого творчества [4]. Когда студент получает готовый текст, изображение или решение задачи от ИИ, он не проходит через ключевые этапы творческого процесса: поиск, перебор вариантов, преодоление тупиков, рефлексию ошибок. Это формирует «когнитивную лень» – привычку обращаться к алгоритму при малейшем затруднении, что ведет к атрофии собственных творческих способностей.

- Экономические ограничения: угроза для будущих авторов:

Прогнозы ЮНЕСКО и НИУ ВШЭ рисуют тревожную картину: к 2028-2030 годам авторы (писатели, музыканты, художники) могут потерять от 24 до 30% доходов из-за замещения их труда генеративным ИИ [5]. Для педагогики это означает, что, развивая креативность студентов сегодня, мы должны готовить их к рынку труда, где конкуренция со стороны алгоритмов будет крайне высокой. Формирование лишь технических навыков работы с цифровыми инструментами без развития уникального авторского видения может привести к тому, что выпускники окажутся неконкурентоспособными.

- Унификация мышления и потеря оригинальности:

Алгоритмы, лежащие в основе большинства цифровых платформ, построены на усреднении и предсказуемости. Рекомендательные системы предлагают контент, похожий на уже потребляемый, а генеративные модели создают продукты на основе статистически наиболее вероятных комбинаций. Это формирует «пузыри фильтров» и ведет к унификации мышления. Обучающиеся, чрезмерно полагающиеся на такие инструменты, могут утратить способность к генерированию подлинно оригинальных идей, выходящих за рамки алгоритмических ожиданий.

- Инфраструктурные и социальные ограничения:

SWOT-анализ, проведенный исследователями Сибирского федерального университета, выявил существенные различия в уровне цифровизации образовательных учреждений [1]. К ограничениям относятся: быстрое устаревание оборудования, финансовая нестабильность (невозможность регулярно обновлять парк техники и программное обеспечение), неравенство доступа (цифровой разрыв между регионами и социальными группами). В развивающихся странах лишь 28% населения обладают базовыми цифровыми навыками против 67% в развитых [4], что создает дополнительные барьеры для использования цифровых технологий как средства развития креативности.

- Проблема авторства и интеллектуальной собственности:

Использование генеративных моделей в учебном процессе ставит сложные этические и правовые вопросы. Чей продукт является результатом обучения – студента, который сформулировал промпт, или разработчика нейросети, на чьих алгоритмах и тренировочных данных (часто – охраняемых авторским правом) построена генерация? Размывание границ авторства может привести к обесцениванию понятия творческого труда и снижению мотивации к созданию оригинальных произведений.

Проведенный анализ, в рамках данного исследования, позволяет утверждать, что цифровые технологии являются неоднозначным педагогическим средством: их влияние на развитие креативности зависит не от самих технологий, а от способа их интеграции в образовательный процесс.

Ключевой задачей педагога становится не столько обучение работе с конкретными цифровыми инструментами (которые стремительно устаревают), сколько формирование у обучающихся метакогнитивных навыков, позволяющих осознанно выстраивать взаимодействие с технологией. Необходимо смещение акцента с результата (полученного продукта) на процесс: важно, чтобы студент фиксировал и рефлексировал каждый этап своей работы, даже если конечный продукт создан при участии ИИ.

Представляется перспективным использование модели «гибридного интеллекта», где человек и алгоритм выступают партнерами, дополняя сильные стороны друг друга, помогая человеку развиваться, а не перекладывать всю свою работу на ИИ. Алгоритм берет на себя рутинные операции, генерацию вариантов и поиск информации, а человек – целеполагание, критическую оценку, смыслообразование и принятие окончательных решений. Кроме того, генерации вариантов через ИИ позволяют человеку выйти за собственные устоявшиеся рамки и вдохновиться на собственный дизайн, но совершенно иной, нежели были ранее.

Результаты SWOT-анализа продуктивности цифровых технологий как средства развития креативности и обобщающие выводы исследования представлены в Таблицах 1, 2.

Таблица 1

SWOT-анализ сильных и слабых сторон применения цифровых технологий для развития креативности

Сильные стороны	Слабые стороны
Инструментальное расширение возможностей	Риск «когнитивной лени»
Доступ к мировым культурным образцам	Унификация мышления (алгоритмическая предсказуемость)
Геймификация и повышение мотивации	Высокая стоимость обновления оборудования и ПО
Объективизация диагностики (Big Data)	Зависимость от качества цифровой инфраструктуры

Таблица 2

SWOT-анализ возможностей и рисков применения цифровых технологий для развития креативности

Возможности	Риски
Развитие гибридного интеллекта (человек+ИИ)	Экономическое обесценивание творческого труда
Междисциплинарность (STEAM+4К)	Нарушение авторских прав и размывание авторства
Сетевое взаимодействие и коллективное творчество	Усиление цифрового неравенства
Персонализация траекторий развития креативности	Утрата традиционных творческих навыков

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Цифровые технологии представляют собой мощное педагогическое средство развития креативности, обеспечивающее инструментальное расширение творческих возможностей, доступ к информации, повышение мотивации через геймификацию и новые методы диагностики.

Вместе с тем, их применение сопряжено с существенными ограничениями и рисками, среди которых ключевыми являются: формирование «когнитивной лени» и утрата навыков самостоятельного творчества; унификация мышления под влиянием алгоритмов; экономические угрозы для будущих авторов; инфраструктурные барьеры и размывание института авторства. Эффективность цифровых технологий как средства развития креативности определяется не их наличием, а педагогической стратегией их использования. Критически важным является сохранение субъектности обучающегося, развитие его метакогнитивных и междисциплинарных способностей, формирование критического отношения к продуктам алгоритмической генерации.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку конкретных методик интеграции генеративного ИИ в творческие учебные проекты, при которых технология выступает не заменителем, а катализатором человеческого творчества, а также на поиск правовых и этических механизмов защиты авторского труда в цифровую эпоху.

Литература:

1. Андрюшина, Я.Д. Проекты применения цифровых технологий в образовательной практике российских и зарубежных художественных институтов / Я.Д. Андрюшина // Цифровизация. – 2025. – № 6(22). – С. 51-62

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с.

4. Кожевникова, В.Д. Ключевые барьеры внедрения генеративных нейросетей в рабочие процессы креативных специалистов в России / В.Д. Кожевникова // Выпускные квалификационные работы НИУ ВШЭ. – 2025. – URL: https://www.hse.ru/ba/ad/students/diplomas/10486108272025 (дата обращения: 18.03.2026)

5. Национальный исследовательский университет ВШЭ. – 2011. – URL: https://www.hse.ru/news/development/1093491737.html (дата обращения: 18.03.2026)

6. Овчаренко, М.Д. Цифровые технологии в развитии творческого мышления студентов / М.Д. Овчаренко // Молодой ученый. – 2025. – № 22(573). – С. 637-632

7. Ушакова, К.Е. Разработка педагогического комплекса в форме программы «Цифровой мир под прицелом» для внедрения игровых технологий в учебный процесс / К.Е. Ушакова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 6(156). – С. 3-9

8. Шаропов, М.Н. Система подготовки учащихся к технической творческой деятельности в информационной образовательной среде / М.Н. Шаропов // Research Focus. – 2025. – № 4(3). – С. 119-124

9. Шахризода, М. Развитие креативного мышления через интеграцию 4К-компетенций и STEAM-подхода / М. Шахризода // Zenodo. – 2025. – № 5(4). – С. 951-956

УДК 378

преподаватель медицинского колледжа Юнусова Саида Абдулбасировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СПО

Аннотация. В статье рассматривается дистанционная образовательная среда (ДОС) как фактор повышения эффективности обучения в системе среднего профессионального образования (СПО) в условиях цифровой трансформации. На основе анализа научной литературы и нормативных документов выявлены основные характеристики, компоненты и функции ДОС. Представлены модели смешанного обучения, педагогические условия и цифровые инструменты, применяемые в медицинском колледже. Разработана структурно-функциональная модель ДОС, объединяющая целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный и прогностический компоненты. Экспериментальная проверка модели показала положительную динамику мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов готовности студентов к профессиональной деятельности в цифровой среде.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, дистанционная образовательная среда цифровая трансформация, модель обучения, педагогические условия, смешанное обучение.

Annotation. The article examines the distance learning environment (DLE) as a factor in improving the efficiency of training in the secondary vocational education (SVE) system in the context of digital transformation. Based on the analysis of scientific literature and regulatory documents, the main characteristics, components, and functions of the DLE have been identified. The article presents models of blended learning, pedagogical conditions, and digital tools used in a medical college. A structural and functional model of the DLE has been developed, which combines the target, theoretical and methodological, content, procedural, evaluative, and prognostic components. The experimental verification of the model showed positive dynamics in the motivational, cognitive, and reflective components of students' readiness for professional activities in the digital environment.

Key words: secondary vocational education, distance learning environment, digital transformation, learning model, pedagogical conditions, and blended learning.

Введение. Современное среднее профессиональное образование (СПО) находится в стадии активной цифровой трансформации. Федеральные проекты «Молодые профессионалы», «Цифровая образовательная среда», «Профессионалитет» и другие инициируют внедрение новых образовательных технологий, направленных на подготовку специалистов, востребованных в цифровой экономике. Одним из ключевых инструментов этой трансформации становится дистанционная образовательная среда (ДОС), которая не только дополняет традиционное обучение, но и создает условия для персонализации, гибкости и непрерывности профессиональной подготовки [5; 6; 12; 13; 14; 16].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью широкого применения дистанционных технологий в СПО и недостаточной разработанностью научно обоснованных моделей и педагогических условий их эффективного использования. Как отмечает М.Г. Ершова [8], цифровая экономика меняет характеристики профессиональной деятельности: появляются новые предметы труда, возрастает роль мотивационно-ценностных установок и морально-этических качеств личности. В этих условиях образовательные организации должны превратиться в учреждения с результативно-персонализированной организацией обучения, где применяются цифровые инструменты, учебно-методические материалы и сервисы, общедоступные в цифровой образовательной среде [8; 9].

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе медицинского колледжа при Дагестанском государственном медицинском университете. В опытно-экспериментальной работе приняли участие студенты специальности 34.02.01 «Сестринское дело» (базовая подготовка) [15].

В образовательном процессе медицинского колледжа при изучении дисциплины «Сестринское дело» нами широко применяются открытые онлайн курсы, размещенные на следующих образовательных платформах:

– «Stepik»;
– «Открытое образование»;
– «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»;
– «Портал непрерывного и фармацевтического образования Минздрава России» [1; 11; 12; 13].

На портале непрерывного и фармацевтического образования Минздрава России доступна функция открытого личного кабинета специалиста со средним профессиональным образованием с возможностью формирования индивидуального пятилетнего цикла по специальности «Сестринское дело». Здесь же размещены интерактивные образовательные модули и паспорта отдельных программ повышения квалификации, в том числе по специальности «Сестринское дело (рисунок).

В национальном проекте «Здравоохранение» отмечается, что внедрение системы непрерывного профессионального образования осуществляется как для врачей, так и для среднего медицинского персонала с использованием дистанционных образовательных технологий.

Используя формы дистанционного обучения, нами организовались индивидуальная, групповая и коллективная работы студентов медицинского колледжа.

Одной из форм занятий в дистанционной образовательной среде нами выбран смешанное обучение, в котором сочетается традиционное обучение с преподавателем и дистанционное обучение с применением специальных информационных технологий.

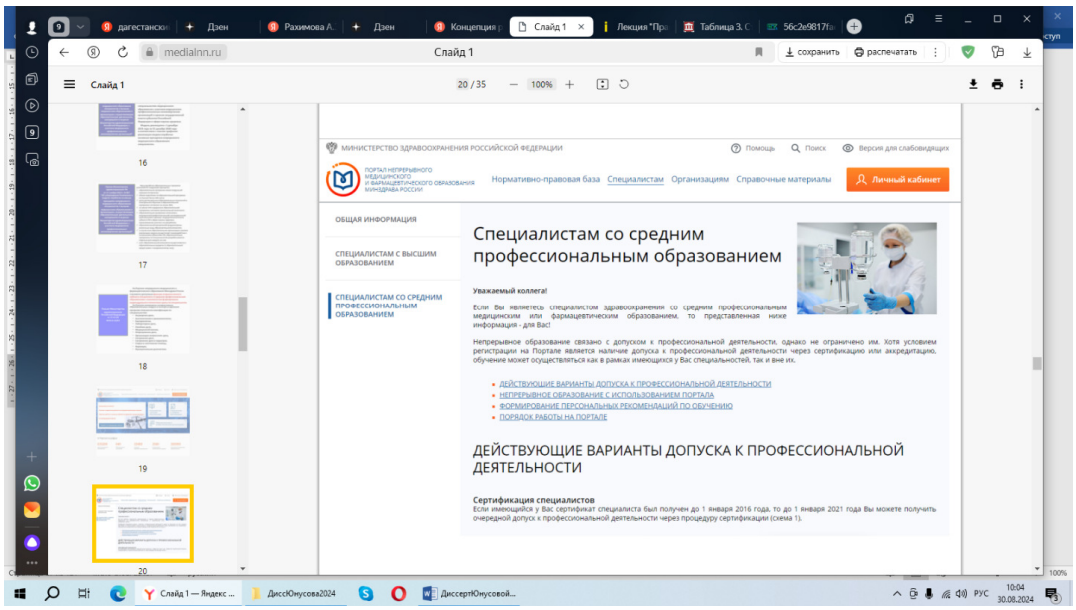


Рисунок 1. Окно портала для специалистов СПО

Наряду с понятием «смешанное обучение» в современной дидактике встречается термин «гибридное обучение» (англ. hybridlearning) – это специфическая форма обучения, соединяющая очный и дистанционный режимы в рамках одной образовательной среды, представляющей собой связную систему [6].

В исследовании использовались следующие методы:

– теоретический анализ научно-методической литературы и нормативных документов (ФГОС СПО, профессиональные стандарты, федеральные проекты);

– моделирование (разработка структурно-функциональной модели ДОС);

– педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– диагностические методики: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, методика М.В. Матюхиной в интерпретации Н.Ц. Бадмаевой для диагностики учебной мотивации, методика А.В. Карпова для диагностики рефлексии, метод экспертных оценок [2; 4; 10];

– методы математической статистики (сравнение средних, t-критерий Стьюдента).

Согласно федеральному проекту «Цифровая образовательная среда», к преимуществам ДОС отнесены: всеобщий доступ к высокоскоростному интернету, доступ к электронным образовательным сервисам, цифровые решения для связи студента с группой и преподавателем, автоматизация внутриорганизационных процессов [1; 5; 6; 7]. При этом доля дистанционных образовательных технологий в образовательных программах СПО должна составлять не менее 40-50% от общего объема часов [9].

На основе системно-деятельностного, средового и компетентностного подходов нами была разработана структурно-функциональная модель ДОС, включающая следующие компоненты:

– Целевой компонент – формирование эффективности обучения студентов СПО в ДОС в условиях цифровой трансформации.

– Теоретико-методологический компонент – системно-деятельностный, средовой, компетентностный подходы; дидактические принципы (интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность, адаптивность).

– Содержательный компонент – цифровые учебно-методические материалы; дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности»; факультатив «Дистанционная образовательная среда в работе педагога СПО»; дистанционный учебный курс.

– Процессуальный компонент – формы и методы организации дистанционного обучения: синхронное, асинхронное, смешанное; активные методы (кейс-стади, проектный метод, веб-квесты, реверсивное обучение); цифровые инструменты (Google Classroom, LearningApps, XMind, Padlet, Miro).

– Оценочно-результативный компонент – критерии: мотивационный, когнитивный, рефлексивный; уровни (высокий, средний, низкий); диагностические методики.

– Прогностический компонент – представление студентов о последующей профессиональной деятельности в ДОС.

Модель дистанционной образовательной среды как фактор эффективности обучения в условиях цифровой трансформации СПО прошла экспериментальную проверку в медицинском колледже при Дагестанском государственном медицинском университете.

Важным при оценке эффективности только онлайн-обучения является когнитивный компонент. В процессе реализации апробируемой модели и совершенствования когнитивного элемента на практическом этапе осуществлялось ознакомление студентов с областью применения знаний медицинских наук.

Приведем результаты по когнитивному компоненту в отношении показателей успеваемости, уровня познания в сравнении с полученными ранее результатами констатирующего этапа.

Анализ данных по показателю успеваемости методом экспертных оценок в сравнении с полученными ранее результатами показал положительную динамику (10,4% в оценке эксперта от преподавателей колледжа и 4,4% в самооценке студента) в следующих аспектах учебной деятельности: развитие познавательных учебных действий, Организация собственной работы с рекомендованными обучающими платформами, использование локальных приложений, периферийного оборудования и привлечение возможностей информационных объектов, находящихся на внешних интернет-сайтах (таблица 1).

Полученные данные показывают, что средняя оценка экспертов изменилась и приближается к оценке в 5 баллов. Это доказывает, что на практическом этапе опытно-экспериментального исследования правильно было выбрано направление по развитию познавательных учебных действий.

Таблица 1

Когнитивный компонент оценки эффективности обучения в дистанционной образовательной среде (показатель «успеваемость») (констатирующий и контрольный этапы)

Аспект педагогической деятельности	Этап опытно-экспер. исследования	Оценка эксперта от преподавателей	Самооценка
		ЭГ	ЭГ
1-й блок. Развитие познавательных учебных действий	Констатирующий	4,2	4,6
	Контрольный	4,5	4,7
2-й блок. Организация собственной работы с рекомендованными обучающими платформами	Констатирующий	4,1	4,7
	Контрольный	4,4	4,8
3-й блок. Использование локальных приложений	Констатирующий	3,9	4,4
	Контрольный	4,3	4,6
4-й блок. Использование периферийного оборудования	Констатирующий	3,7	4,3
	Контрольный	4,4	4,6
5-й блок. Привлечение возможностей информационных объектов, находящихся на внешних интернет-сайтах	Констатирующий	3,7	4,1
	Контрольный	4,6	4,5
Интегративный показатель	Констатирующий	ЭГ-3,92	ЭГ-4,42
	Контрольный	ЭГ-4,44	ЭГ-4,64
	Динамика	+10,4%	+4.4%

Наша деятельность при организации онлайн-обучения осуществляла помощь студентам сначала анализировать, потом искать проблемы в организации онлайн-обучения и, в конечном счете, решать их.

В отношении самооценки студентов необходимо отметить, что она также представлена положительной динамикой, но ее числовое выражение составляет 4,4%. Это свидетельствует, что раньше студенты достаточно высоко оценивали свои навыки и умения работы в дистанционном режиме обучения, а теперь их самооценка соответствует уровню владения обучающими интернет-платформами.

В целом, результаты диагностики показателя успеваемости в когнитивном компоненте оценки возможности обучения в дистанционной образовательной среде у студентов колледжа характеризуются качественными и положительными изменениями, которые свидетельствуют об эффективности проведенной работы по онлайн-обучению предметам по медицинским специальностям.

Выводы. Дистанционная образовательная среда в СПО – это многоуровневая система, объединяющая информационные, технологические и педагогические компоненты, ключевыми характеристиками которой являются интерактивность, гипертекстуальность и возможность персонализации обучения.

Разработанная структурно-функциональная модель такой среды включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный и прогностический компоненты, а также систему организационно-педагогических условий.

Эксперимент в медицинском колледже доказал её эффективность, показав значительный рост мотивации, успеваемости и рефлексивных навыков студентов в экспериментальной группе. Для широкого внедрения результатов рекомендуется тиражировать учебно-методические материалы, организовать повышение квалификации педагогов и развивать государственно-частное партнёрство для обеспечения качественного ПО.

Перспективы дальнейших исследований связаны с интеграцией искусственного интеллекта и изучением влияния среды на социализацию и психоэмоциональное состояние студентов.

Литература:

1. Аксюхин, А.А. Информационные технологии в образовании и науке / А.А. Аксюхин, А.А. Вицен, Ж.В. Мекшенева // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 11. – С. 50-52

2. Амтхауэр, Р. Тест структуры интеллекта (TSI) / Р. Амтхауэр // Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – С. 342-370

3. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 203 с.

4. Богданова, Н.А. Достоинства и риски смешанного обучения / Н.А. Богданова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 136-142

5. Босова, Л.Л. Цифровой образовательный контент / Л.Л. Босова // Информатика и образование. – 2022. – № 5. – С. 146-153

6. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Гибридное обучение в цифровой образовательной среде / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 4. – С. 4-16

7. Данилов, О.Е. Дистанционное обучение в среднем профессиональном образовании / О.Е. Данилов. – Глазов: ГГПИ, 2023. – 166 с.

8. Ершова, М.Г. Цифровые тенденции в СПО: ключевые тренды и технологии смешанного обучения / М.Г. Ершова // Профессиональное образование. – 2021. – № 3. – С. 22-29

9. Завальская, И.А. Внедрение дистанционных образовательных технологий в условиях реализации ФГОС СПО / И.А. Завальская // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 8. – С. 34-39

10. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.

11. Наумченко, С.А. Компетентностный профиль преподавателя СПО / С.А. Наумченко, О.П. Осипова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 107-115

12. Никулина, И.В. Электронная информационно-образовательная среда СПО / И.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Образование и наука. – 2019. – № 3. – С. 106-113

13. Табатадзе, Л.М. Электронная информационно-образовательная среда как ресурс подготовки кадров креативных индустрий на уровне среднего профессионального образования / Л.М. Табатадзе // Наука и школа. – 2019. – № 6. – С. 46-55

14. Торопцов, В.С. История развития дистанционного обучения в России / В.С. Торопцов // Открытое образование. – 2018. – № 2. – С. 74-80

15. ФГОС СПО по специальности 34.02.01 «Сестринское дело» (утв. приказом Минобрнауки РФ от 12.05.2014 № 502). – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=404940 (дата обращения: 12.04.2026)

16. Федеральный проект «Профессионалитет»: методические материалы. – Москва: Институт развития профессионального образования, 2022. – URL: https://edu.gov.ru/press/4237/proekt-professionalitet-pomozhet-vnedrit-novye-programmy-zapustit-obrazovatelno-proizvodstvennye-klastery-i-vossozdat-gossistemu-podgotovki-pedkadrov-dlya-spo/ (дата обращения: 12.04.2026)

УДК 378.2

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

ВИЗУАЛЬНЫЙ ЯЗЫК ПАРКА: ОТ СЦЕНАРИЕВ ПРОГУЛКИ К СИСТЕМЕ НОСИТЕЛЕЙ

Аннотация. Визуальная айдентика парка – это система ориентиров, которая помогает посетителю легко «считать» пространство, чувствовать себя уверенно и одновременно эмоционально включаться в атмосферу места. Проектирование айдентики парка в контексте дизайн-образования – это учебная модель того, как дизайнер работает со средой, поведением людей и смыслами места. С точки зрения подготовки дизайнеров ключевой вызов – научить проектировать систему ориентации, выросшую из наблюдений. В статье подчеркивается, что эффективные решения рождаются из полевого исследования: важно фиксировать места сомнения на развилках, точки «срыва» маршрута, различать траектории «по привычке» и «по интуиции», учитывать погоду, время суток и сезонность, которые напрямую влияют на читаемость информации. Такой подход развивает у студентов практику доказательного проектирования: сначала – данные, затем – визуальная форма. В статье предложены принципы формирования знаково-графической системы, отдельно обсуждаются требования к типографике и контрасту в условиях бликов, тени и влажной поверхности, принципы построения пиктограмм, выбор материалов с учетом ремонтопригодности и экологической ответственности, а также критерии оценки эффективности решений. Практическая часть включает кейс-анализ двух реальных парков: «Зарядье» (Москва) и Central Park (Нью-Йорк). На основе наблюдений формулируются выводы о том, как сочетать узнаваемость и навигационную ясность, не разрушая визуальную тишину ландшафта.

Ключевые слова: визуальная айдентика, высшее образование, графический дизайн, дизайн-образование, дизайн-проектирование, навигация, пространственная и архитектурная среда. типографика, экологичный дизайн.

Annotation. A park's visual identity is a system of landmarks that helps visitors easily «read» the space, feel confident, and simultaneously emotionally engage with the atmosphere of the place. Designing a park's identity in the context of design education is a learning model for how a designer works with the environment, human behavior, and the meanings of place. From a design training perspective, the key challenge is to teach students to design a navigation system based on observations. The article emphasizes that effective solutions emerge from field research: it is important to note points of doubt at forks in the road, points of «breakdown» along the route, distinguish between trajectories «based on habit» and «based on intuition», and consider the weather, time of day, and seasonality, which directly affect the readability of information. This approach develops students' practice of evidence-based design: first, data, then visual form. The article proposes principles for developing a sign-graphic system, specifically discussing typography and contrast requirements for glare, shadow, and wet surfaces, principles for constructing pictograms, selecting materials with regard to maintainability and environmental responsibility, and criteria for evaluating the effectiveness of solutions. The practical section includes a case study of two real parks: Zaryadye Park (Moscow) and Central Park (New York). Based on these observations, conclusions are drawn on how to combine recognition and navigational clarity without disrupting the visual tranquility of the landscape.

Key words: visual identity, higher education, graphic design, design education, design engineering, navigation, spatial and architectural environment, typography, sustainable design.

Введение. Парк – редкий тип публичного пространства, где человек одновременно ищет отдых, движение и чувство связи с природой. В отличие от торговых или транспортных объектов, здесь не хочется давления графики и «маркетингового шума». Но и отсутствие системы обозначений часто превращает прогулку в поиск: где вход, как выйти к воде, куда ведёт эта дорожка, безопасно ли здесь вечером. Парк читается интуитивно раньше, чем глазами: шагом, темпом, поворотом головы, сменой света под кронами.

Поэтому визуальная айдентика здесь – не про «ярче» и не про «громче», а про точность, уместность и уважение к пространству. Она должна помогать ориентироваться так, чтобы человек замечал не таблички, а ландшафт – и при этом чувствовал себя уверенно: понимая, где он находится, сколько осталось до выхода, где ближайший туалет, питьевой фонтанчик, детская площадка или спокойная зона без активностей. Современный парк почти всегда многослоен: утром – бегуны и владельцы собак, днём – семьи и туристы, вечером – прогулки «для головы» и маршруты домой через зелёную территорию. У каждой группы свои сценарии и свой уровень внимания к информации.

Визуальная айдентика парка в контексте дизайн-образования – это учебная модель того, как дизайнер работает со средой, поведением людей и смыслами места. Когда айдентика выстроена грамотно, она не спорит с природной фактурой и не превращает зелёное пространство в выставку носителей. Она работает очень тонко: короткие сообщения, понятные пиктограммы, мягкая иерархия, устойчивые ориентиры, которые повторяются ровно там, где человек готов их считывать.

Изложение основного материала статьи. Проектирование айдентики парковых территорий требует отдельной профессиональной дисциплины: понимания ландшафтной структуры, логики потоков, требований доступности и принципов экологической ответственности. С точки зрения подготовки дизайнеров ключевой вызов – научить проектировать не «графику сама по себе», а систему ориентации, выросшую из наблюдений. При проектировании парковых зон важно учитывать не только эстетику, но и микрологику движения: «точки сомнения» на развилках, узкие места, зоны пересечения потоков, смену освещённости, сезонность и даже влажность, из-за которой материалы стареют иначе. Наконец, парк – это территория эмоций: здесь люди отдыхают от перегруженного визуального мира. Значит, ключевая задача дизайна – создать систему, которая поддерживает чувство безопасности и свободы, не перетягивая внимание на себя.

Именно в этом балансе – между заметностью и деликатностью – и проявляются особенности проектирования визуальной айдентики паркового пространства [3].

Визуальная айдентика парка решает две задачи, которые на первый взгляд конфликтуют. Первая – функциональная: поддержать ориентацию и безопасность, сделать пространство понятным для разных групп пользователей. Вторая – культурная: подчеркнуть характер места, помочь почувствовать его историю, природные особенности и ценность [4]. Сильная айдентика не кричит; она ведёт, подсказывает и оставляет природе право быть главным героем.

1. Парк как объект айдентики: контекст и ограничения.

Проектирование визуальной системы парка отличается от разработки фирменного стиля бренда или городской навигации как минимум по четырём параметрам [6].

1) Сложная «география» и отсутствие единственного маршрута. Парк редко читается линейно. Посетитель может входить с разных сторон, менять планы на ходу, идти по коротким тропам, выбирая не «правильный», а приятный путь. Значит, навигация должна работать в условиях разветвлённой структуры и допускаемого «блуждания» как части опыта.

2) Сезонность и вариативность восприятия. Летом листья создают тени и закрывают видовые коридоры, зимой открываются дальние перспективы, а в дождь и туман контраст падает. Айдентика обязана оставаться читаемой в разных погодных и световых режимах, включая сумерки.

3) Деликатное соседство с природной средой. Любой знак – визуальное вмешательство. Материалы, крепления, масштаб и частота носителей должны быть соразмерны ландшафту. В парке ценится визуальная тишина: лучше меньше объектов, но выше их смысловая точность.

4) Разнообразие пользовательских групп. Парк одновременно «принадлежит» бегунам, родителям с колясками, подросткам, пожилым, туристам, людям с ограничениями по зрению и мобильности. Айдентика должна говорить с ними без снисхождения и без усложнений.

2. Сценарный подход: от «красиво» к «работает».

Основой проектирования становится не подбор шрифтов и палитры, а сценарии пребывания. Практически полезно начинать с картирования ключевых действий: вход и первое впечатление (понять, где ты, что здесь есть, как устроено пространство); выбор направления (маршруты: короткий круг, к воде, к детской зоне, к кафе); движение внутри (подтверждение, что идёшь верно; мягкие подсказки на развилках); доступ к сервисам (туалет, вода, прокат, медпункт, площадки); безопасность и регламенты (вело- и пешеходные потоки, правила выгула собак, опасные зоны); выход и пересадки (остановки, парковки, ближайшие улицы).

Сценарная логика помогает избежать типичной ошибки: когда айдентика существует «на вывеске», но не поддерживает реальное поведение людей. В парке важны не только точки, но и переходы между ними – моменты сомнения, где посетитель останавливается и начинает искать взглядом подсказку [1].

3. Баланс идентичности и навигации: «голос» парка.

Айдентика парка обычно состоит из двух слоёв:

– Идентификационный слой – то, что формирует узнаваемость: знак/эмблема, фирменная палитра, типографика, характер иллюстраций, тон текстов.

– Информационный слой – wayfinding: карты, указатели, пиктограммы, таблички, номера маршрутов, табло событий.

Важно, чтобы эти слои не спорили. Навигация не должна превращаться в декоративную композицию; декоративность снижает скорость считывания. Но и сугубо утилитарная навигация без характера быстро становится «чужой» природе: как временная стройплощадка, которая так и не уехала.

Хорошее решение – заложить характер в деталях: пластике опор, фактуре материалов, спокойной палитре с одним акцентом, интонации текстов. Парк может говорить «сдержанно и уверенно», «по-домашнему», «исследовательски», «исторически». Этот «голос» должен быть одинаково слышен на входной стеле, на маленькой табличке у растения и в карте маршрутов [2].

4. Типографика и читаемость: требования парковой среды.

Типографика в парке – это прежде всего комфорт глаз. Текст читают на ходу, иногда с расстояния, иногда в контровом свете. Поэтому критерии выбора шрифта здесь прагматичнее, чем в брендбуках.

Рекомендательные принципы:

– выбирать гарнитуры с высокой различимостью знаков (особенно «1/I/л», «0/О», «З/Э», «Ш/Щ»);

– поддерживать крупные кегли и щедрые межстрочные интервалы;

– избегать сверхтонких начертаний и низкого контраста «серый по зелёному»;

– отдавать предпочтение коротким формулировкам: одна мысль – одна строка.

Отдельный вопрос – двуязычность и туристическая нагрузка. Если парк является точкой притяжения, важно заранее заложить типографическую иерархию: основной язык, вторичный язык, транслитерация, правила сокращений. Система должна быть предсказуемой: человек быстро учится читать «структуру таблички», и это снижает напряжение [7].

5. Цвет и материалы: когда природа – главный фон.

Цвет в парке работает иначе, чем в городе. Зелёный массив, коричневые стволы, меняющаяся трава и небо – уже мощная палитра. Визуальная система должна не копировать природные оттенки «в лоб», а выбирать точные контрасты, которые обеспечат читаемость и сохранят уважение к ландшафту [8].

Практически эффективны: нейтральные основы (графит, тёплый серый, приглушённый песочный) для носителей. один-два акцентных цвета для функциональных категорий (например, сервисы, маршруты). стабильность оттенков на разных материалах (металл, дерево, композиты дают разные ощущения).

Материалы – часть айдентики не меньше логотипа. Дерево может поддержать «естественность», но требует обслуживания; металл долговечен, но рискует выглядеть холодно; стекло красиво, но бликует. Важно учитывать не только эстетику, но и износ: влажность, мороз, ультрафиолет, вандальные риски, возможность замены элементов без демонтажа всей конструкции [6].

Экологический аспект здесь не декларация. Принцип «ремонтопригодность и модульность» снижает количество отходов и упрощает обслуживание. Хорошая айдентика проектируется так, чтобы её можно было обновлять частями: менять панели, переклеивать схемы, добавлять новые маршруты, не разрушая систему [5].

6. Пиктограммы и графический язык: универсальность без безличности.

Пиктограммы в парке обязаны быть понятными быстро и без текста. Но слишком «универсальные» наборы иногда теряют характер места. Оптимален подход, где базовые символы соответствуют международным привычкам (туалет, информация, медпункт), а уникальность проявляется в пластике, толщине линии, скруглениях, сопряжении с типографикой. Важно сохранять единый модуль: одинаковую толщину штриха, радиусы, пропорции. Тогда даже разные по смыслу значки воспринимаются как семья. Ещё одна важная вещь – тестирование. Пиктограмма, которая кажется очевидной дизайнеру, может быть неочевидной для посетителя. Быстрые полевые тесты на нескольких возрастных группах дают больше пользы,

чем бесконечные обсуждения в команде [7].

7. Карта и навигационные носители: архитектура информации.

Навигация в парке обычно включает: входные стелы и схемы территории, указатели направлений на развилках, маршрутные маркеры (круги, петли, дистанции, время в пути), таблички объектов и сервисов, тематические плакаты и образовательные стенды, временные носители (мероприятия, перекрытия, сезонные правила).

Ключевой принцип – иерархия и редукция. На входе человек готов потратить больше времени на чтение карты, но внутри парка он хочет подтверждения, а не лекции. Поэтому хорошо работает «слоёная информация»: крупно – направление и дистанция, ниже – уточнение, ещё ниже – дополнительная справка [9]. Особая тема – вписывание носителей в среду. Указатель может быть высоко читаемым и при этом не доминировать: за счёт точного расположения в поле зрения, грамотных контрастов и понятной повторяемости. Если знаки приходится «усиливать» яркостью, это часто сигнал, что нарушена логика размещения.

8. Тексты и тон коммуникации: человеческий язык вместо канцелярита.

Парк воспринимается как пространство доверия, поэтому язык табличек должен быть дружелюбным и ясным. Важно избегать сухих запретов, если можно сформулировать правило через заботу.

Сравним два подхода:

– «Запрещено ходить по газону»;

– «Пожалуйста, оставайтесь на дорожке – так газон восстановится быстрее».

Второй вариант не «умиляет», а объясняет смысл. Однако баланс необходим: безопасность и юридические требования иногда требуют прямоты. Тогда помогает структура: кратко – правило, ниже – причина или альтернативное действие [8].

9. Доступность и инклюзивность: айдентика для разных тел и темпов.

Визуальная система парка должна учитывать людей с разными возможностями. Это включает:

– достаточный контраст текста и фона;

– крупные кегли и понятные пиктограммы;

– логичное размещение знаков на высоте, удобной для чтения;

– тактильные элементы (где уместно), включая тактильные карты у ключевых входов;

– продуманную навигацию для маршрутов без ступеней, с уклонами и покрытиями, подходящими для колясок.

Инклюзивность – это не «отдельный комплект», а качество общей системы. Чем понятнее навигация для человека, который впервые оказался в парке, тем комфортнее она будет и для всех остальных.

10. Критерии оценки эффективности айдентики.

Чтобы айдентика не оставалась «проектом на бумаге», важно заложить критерии качества и способы проверки:

– Снижение количества точек сомнения. Можно измерять наблюдением: где люди останавливаются и ищут глазами подсказку.

– Скорость нахождения сервисов. Время до туалета/выхода/кафе по запросу у пользователей.

– Целостность системы. Насколько легко добавлять новые элементы без «визуального разнобоя».

– Устойчивость к среде. Сохранность материалов, читаемость после дождя/снега/солнца.

– Эмоциональная приемлемость. Чувствует ли человек, что знаки помогают, а не командуют.

Методически полезно проводить поствнедренческую оценку через 1-2 сезона эксплуатации: парк «раскрывается» во времени, и те решения, что выглядели идеальными в презентации, могут потребовать корректировок на основе реального поведения.

Кейс-анализ.

Кейс 1. Парк «Зарядье» (Москва): айдентика на стыке природы и события.

Объект: Парк «Зарядье», Москва. Фокус наблюдения: сочетание рекреационной функции и событийной, музейно-городской насыщенности.

Методика наблюдения (полевой протокол):

Выбраны точки с высоким «переключением сценариев»: входы со стороны набережной и города, зоны рядом с объектами программы (павильоны/площадки), участки с активным пересечением потоков.

Отмечались:

– конфликт пешеходного и экскурсионного движения;

– понятность направлений к ключевым объектам;

– читаемость указателей на фоне архитектуры и зелени;

– восприятие правил поведения (где можно/нельзя, как обозначено).

Наблюдаемые решения:

Пространство работает как чередование сцен: открытые виды, архитектурные акценты, «карманы» спокойствия. Айдентика должна попадать в этот ритм, иначе она выглядит как чужая вставка. В событийных точках повышается плотность информации, и именно там появляется риск перегруза: посетитель одновременно читает пространство, людей, афиши, расписания.

Выводы по кейсу:

Для парков с событийной программой важно отделять постоянную навигацию от временной коммуникации (афиши, события): разные носители, разная визуальная громкость. Там, где поток плотный, тексты должны становиться короче, а структура – строже: человеку некогда «разгадывать дизайн». Удачнее всего работают решения, которые продолжают логику архитектуры и ландшафта, а не добавляют поверх них новый шум.

Практические рекомендации для проектирования (в прикладной форме):

– Начинать со «скелета движения»: входы, развилки, пересечения потоков, сервисные точки. Только потом – графика.

– Снижать визуальную громкость количеством, а не контрастом: меньше носителей, но точнее постановка.

– Делать карту честной: совпадение схемы и реальности важнее декоративности.

– Заложить сезонность: проверять контраст и читаемость в тени, на солнце, на мокром покрытии, в сумерках.

– Развести постоянное и временное: чтобы афиши не «съедали» навигацию.

– Проектировать на обслуживание: сменные панели, стандартизированные крепления, устойчивые покрытия.

Кейс 2. Central Park (Нью-Йорк): навигация как тихая дисциплина.

Объект: Central Park, Manhattan, New York City. Фокус наблюдения: работа ориентации в условиях множества входов, разветвлённой дорожной сети и туристического потока.

Методика наблюдения (полевой протокол):

Выбраны узлы входа и движения: входные точки у крупных магистралей, пересечения основных аллей и троп, зоны рядом с достопримечательностями.

Фиксировались: частота остановок и оглядываний, попытки свериться с телефоном, обращения к другим людям,

реакция на карты/указатели (подходит ли человек, читает ли).

Отдельно отмечалась читаемость в тени и на открытых участках.

Наблюдаемые решения:

Система опирается на карту как инструмент уверенности: в ключевых узлах она помогает собрать пространство в голове, а дальше человек движется уже по понятной логике. Навигационные элементы в целом не борются с ландшафтом: они заметны ровно настолько, чтобы их найти, и достаточно нейтральны, чтобы не превращать прогулку в выставку табличек. Объекты притяжения (площадки, поля, водоемы) становятся естественными «якорями», вокруг которых строится понимание маршрутов.

Выводы по кейсу:

Для крупных парков критично иметь несколько уровней ориентации: общая карта → локальные указатели → подтверждающие маркеры.

Нейтральность визуального языка может быть достоинством, если она подкреплена ясной логикой размещения. Лучшее, что делает навигация в таком парке, – снижает напряжение у человека, который впервые оказался внутри.

Выводы. В итоге проектирование визуальной айдентики парка в образовательной перспективе – это способ научить будущего дизайнера работать с ответственностью: видеть человека в пространстве, слышать характер места и создавать систему, которая ведет посетителя точно и спокойно. В учебном процессе дизайн-проектирования это позволяет связать типографику, контраст и масштаб с реальными условиями. Отдельного внимания заслуживает построение пиктограмм и знаково-графической системы: она должна быть узнаваемой, но нейтральной по характеру.

Айдентика парка – это не попытка «поставить стиль» на природу. Это умение разговаривать с человеком шёпотом, но так, чтобы он услышал главное. Лучшие решения в парке работают как хорошая тропинка: она не навязывает маршрут, но делает шаг уверенным. Полевые наблюдения показывают, что эффективность системы рождается из точного понимания сценариев и из дисциплины информационной архитектуры. А характер – из уважения к месту, к его паузам, свету и ритму. Проектирование айдентики парка требует особого профессионального подхода: делать заметное так, чтобы оно не мешало главному. И если посетитель уходит с чувством, что всё было понятно, красиво и как будто «само собой», значит, работа выполнена точно.

Литература:

1. Aboimova, I.S. Design education: peculiarities of design students' creativity development / I.S. Aboimova, L.P. Depsames, O.V. Serova, [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 13. – P. 6221-6225

2. Воронин, А.И. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – 3 с.

3. Депсамес, Л.П. Пространство как объект дизайнерской деятельности / Л.П. Депсамес, С.И. Яковлева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 2(60). – С. 124-127

4. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 416 с.

5. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования персональной образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко, Р.У. Арифулина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – 4 с.

6. Лаптев, В.В. Графический дизайн: основы визуальной коммуникации / В.В. Лаптев. – Москва: Аспект Пресс, 2018. – 184 с.

7. Родькин, П. Визуальная айдентика: глобальные функции и вызовы. Краткая история современной айдентики: от «старой школы» к плоскому дизайну. Айдентика / П. Родькин. – Москва: КАК Проект, 2014. – 140 с.

8. Туэмлоу, Э. Графический дизайн. Фирменный стиль, новейшие технологии и креативные идеи / Э. Туэмлоу. – Москва: Астрель, 2006. – 210 с.

9. Фрумкин, К.Г. Психология визуального восприятия / К.Г. Фрумкин. – Москва: Академический проект, 2006. – 352 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант Арустамян Белла Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ФАКТОРА САМОРАЗВИТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты контрольного этапа экспериментального исследования, проведённого после практического внедрения Тренинговой программы развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения студентов. После апробации Программы, у студентов была проведена повторная диагностика потребности и склонности к саморазвитию и мотивации достижения. Основная цель – выявление эффективности разработанной программы посредством мониторинга произошедших изменений в показателях экспериментальной и контрольной групп. Автор делает вывод о том, что сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапа исследования в экспериментальной группе показали эффективность разработанной Тренинговой программы развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения студентов. Данный факт свидетельствует о том, что программа может быть рекомендована для дальнейшего использования в образовательной системе вузов.

Ключевые слова: потребность, склонность, саморазвитие, студенты, университет, мотивация, интегративное свойство личности, развитие самосознания, повторная диагностика, способность, активность.

Annotation. The article presents the results of the control stage of an experimental study conducted after the practical implementation of a Training program for the development of subjectivity as a factor of self-development and motivation for students' achievements. After testing the Program, the students were re-diagnosed with the need and propensity for self-development and achievement motivation. The main goal is to identify the effectiveness of the developed program by monitoring the changes in the indicators of the experimental and control groups. The author concludes that the comparative results of the ascertaining and control stages of the study in the experimental group showed the effectiveness of the developed Training Program for the development of subjectivity as a factor of self-development and motivation for students' achievements. This fact indicates that the program can be recommended for further use in the educational system of universities.

Key words: need, inclination, self-development, students, university, motivation, integrative personality trait, self-awareness

development, repeated diagnosis, ability, activity.

Введение. В современных социокультурных условиях в процессе профессиональной подготовки является актуальным формирование у студенческой молодёжи такого личностного качества как субъектность. Это особенно важно в связи с тем, что в процессе последующей профессиональной самореализации, в связи с резко обострившейся конкуренцией на рынке труда, невозможно добиться успехов без возможности себя проявить, раскрыть творческую индивидуальность, показать свои преимущества.

Как показал теоретический анализ литературы (Н.И. Дунаева [7], В.А. Лекторский [8], Д.А. Леонтьев [9]), 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.

Субъектность характеризуется целенаправленностью, умением контролировать окружающую среду, умением выбирать и выполнять эффективные стратегии для достижения конечных целей.

Тем самым, развитая субъектность подразумевает способность воспринимать и изменять окружающую среду в соответствии с личностными особенностями и возможностями. Важно отметить, что субъектность так же влечет за собой возможность достигать намеченных целей различными способами в соответствии со сложившейся ситуацией.

В результате анализа литературы по проблеме развития субъектности личности (К.А. Абульханова-Славская, [1]; Т.Ф. Базылевич [2], В.К. Вилюнас [3], Л.Б. Воронкина [4; 5], И.В. Григоричева [6]), было определено, что данный процесс предполагает создание в образовательной среде условий, способствующих самоопределению и саморазвитию обучаемых, раскрытию их личностного потенциала. Данные условия связаны, прежде всего, с созданием на занятиях атмосферы сотворчества преподавателей и студентов, а так же введением в образовательный процесс специально организованных тренинговых программ, направленных на формирование субъектности у обучаемых.

Проведённый теоретический анализ по проблеме субъектности и её развития в образовательной среде вуза позволил разработать программу эксперимента в русле данной проблематики.

Педагогический эксперимент, направленный на диагностику и развитие уровня субъектности у студентов 1-2 курса, был осуществлён на базе Пятигорского государственного университета в 2025-2026 году.

С этой целью были выделены 2 группы – экспериментальная и контрольная по 100 человеке каждая.

Для оказания помощи студентам была разработана Тренинговая программа развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения студентов. После её апробации со студентами экспериментальной и контрольной групп был проведён контрольный этап эксперимента. Далее рассмотрим результаты проведённой работы.

Изложение основного материала статьи. Как уже отмечалось выше, после практического внедрения Тренинговой программы развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения на базе Пятигорского государственного университета, нами был осуществлён контрольный этап эксперимента.

Цель данного этапа: выявление эффективности разработанной и апробированной Тренинговой программы развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения на основе динамики выявленных показателей уровня субъектности у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Для исследования способности и потребности в саморазвитии и мотивации достижения были использованы следующие методики, которые уже применялись в рамках поведённого ранее констатирующего этапа эксперимента:

– Андреев В.И. «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» [11];

– Андреев В.И. «Оценка потребности в саморазвитии» [11];

– Методика оценки мотивации достижения (А. Мехрабиан) [10].

Для наглядного сравнения полученных данных и удобства презентации материала были составлены таблицы, и рисунки.

Рассмотрим результаты в рамках повторной диагностики обучающихся экспериментальной группы по методике В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию»:

– высокий и очень высокий уровень в совокупности составляют уже 30% против ранее выявленных 15%;

– чуть выше среднего 14%, (ранее было выявлено 6%);

– средний уровень на этапе контрольной диагностики составил 24%, (ранее было выявлено 37%),

– уровни ниже среднего 5% на контрольном этапе, (ранее было выявлено 11%),

– чуть ниже среднего 7% , (ранее было выявлено 22%).

– выше среднего 19%, (ранее было выявлено 10%).

Тем самым можно констатировать, что на контрольном этапе исследования у респондентов экспериментальной группы произошла выраженная положительная динамика способности к саморазвитию (таблица 1 и рисунок 1).

Таблица 1

Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» в экспериментальной группе

Уровень способностей к саморазвитию и самообразованию	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Ниже среднего	11% (11 обучающихся)	5% (4 обучающихся)
Чуть ниже среднего	22% (22 обучающихся)	7% (7 обучающихся)
Средний	37% (37 обучающихся)	24% (24 обучающихся)
Чуть выше среднего	6% (6 обучающихся)	14% (14 обучающихся)
Выше среднего	10% (10 обучающихся)	19% (19 обучающихся)
Высокий	12% (12 обучающихся)	21% (21 обучающихся)
Очень высокий	3% (3 обучающихся)	9% (9 обучающихся)

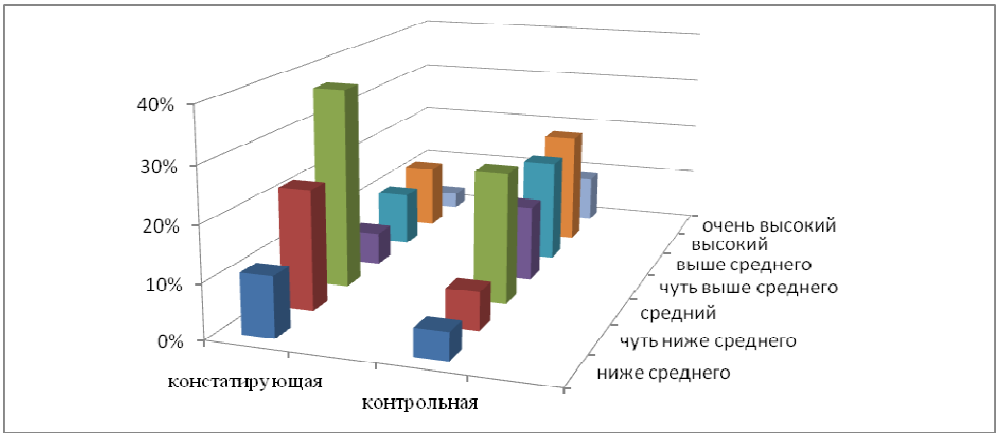


Рисунок 1. Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» в экспериментальной группе (графическая интерпретация)

Повторная диагностика студентов контрольной группы по методике В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» позволила сделать выводы:

Никаких значимых изменений в показателях способности к саморазвитию и самообразованию у респондентов контрольной группы не произошло, ряд показателей изменился буквально на 1-2%.

Например:

– высокий уровень на этапе констатирующего эксперимента был 11%, стал 12%;

– средний уровень был 40%, стал 38%,

– уровень «чуть ниже среднего» на этапе констатирующего эксперимента составлял 19%, на контрольном – 20% (таблица 2 и рисунок 2).

Таблица 2

Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» в контрольной группе

Уровень способностей к саморазвитию и самообразованию	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Ниже среднего	9% (9 обучающихся)	9% (9 обучающихся)
Чуть ниже среднего	19% (19 обучающихся)	20% (20 обучающихся)
Средний	40% (40 обучающихся)	38% (38 обучающихся)
Чуть выше среднего	8% (8 обучающихся)	8% (8 обучающихся)
Выше среднего	8% (8 обучающихся)	8% (8 обучающихся)
Высокий	11% (11 обучающихся)	12% (12 обучающихся)
Очень высокий	5% (5 обучающихся)	5% (5 обучающихся)

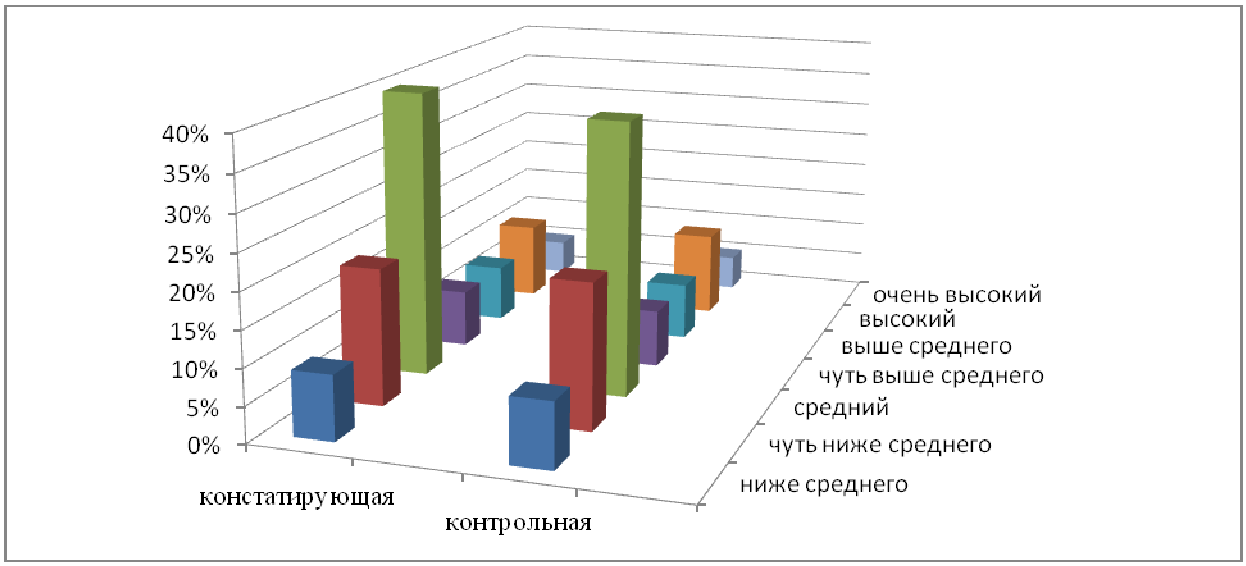


Рисунок 2. Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» в контрольной группе(графическая интерпретация)

Диагностика по методике В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» на контрольном этапе в экспериментальной группе показала следующие результаты:

– высокий уровень потребности в саморазвитии вырос с 20% до 42%, (увеличение произошло более чем 2 раза);

– студентов со средним уровнем на контрольном этапе выявлено 54% (на констатирующем этапе их было 66%);

– низкий уровень потребности в саморазвитии на контрольном этапе был выявлен у 4% (на констатирующем этапе их было 14%, (т.е. произошло уменьшение более, чем в три раза числа студентов с низким уровнем) (таблица 3 и рисунок 3).

Таблица 3

Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в экспериментальной группе

Уровень потребности к саморазвитию	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Высокий	20% (20 обучающихся)	42% (42 обучающихся)
Средний	66% (66 обучающихся)	54% (54 обучающихся)
Низкий	14% (12 обучающихся)	4% (4 обучающихся)

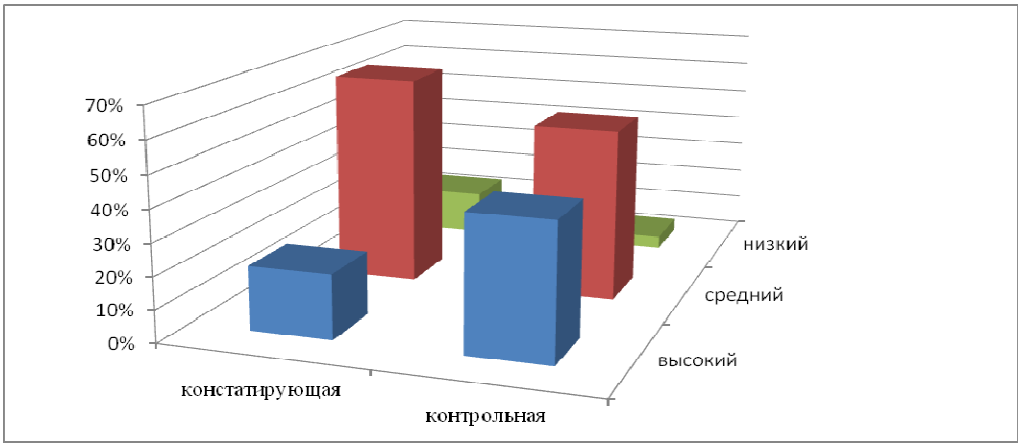


Рисунок 3. Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в экспериментальной группе (графическая интерпретация)

Диагностика по методике В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в контрольной группе показала следующие результаты:

В контрольной группе показатели потребности в саморазвитии практически не изменились по сравнению с первичной диагностикой. Крайне незначительно снизился показатель высокого уровня – с 24% до 23% и соответственно вырос показатель среднего уровня – с 59% до 60%. (таблица 4 и рисунок 4).

Таблица 4

Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в контрольной группе

Уровень потребности к саморазвитию	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Высокий	24% (21 обучающихся)	23% (23 обучающихся)
Средний	59% (65 обучающихся)	60% (60 обучающихся)
Низкий	17% (14 обучающихся)	17% (17 обучающихся)

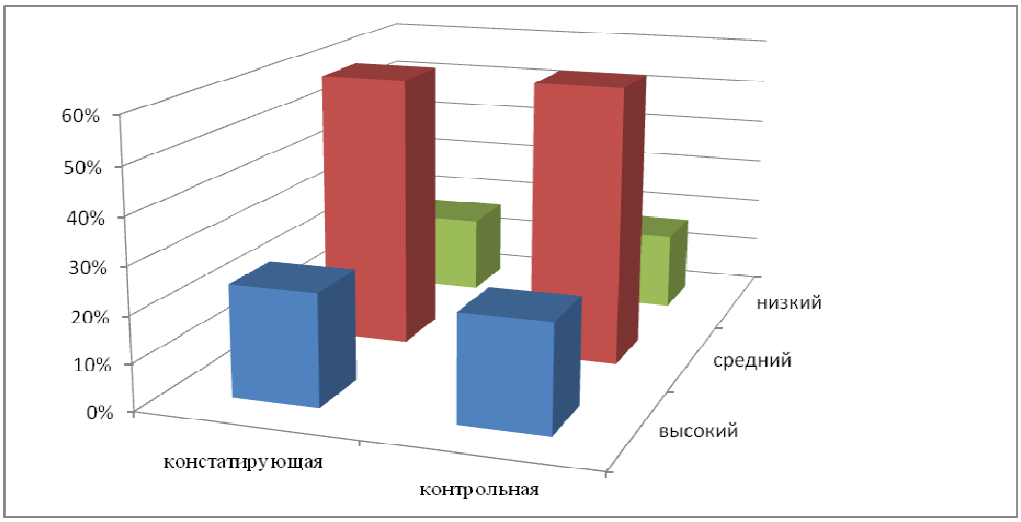


Рисунок 4. Результаты диагностики по методике В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в контрольной группе (графическая интерпретация)

Повторная диагностика и анализ методики В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в экспериментальной группе показала следующие результаты:

Показатель «мотив достижения успеха» вырос с 31% до 51%, показатель «мотив избегания неудач» снизился с 49% до 38%. У части студентов диагностировано отсутствие выраженного мотива, но и этот показатель снизился с 20% до 11%. (таблица 5 и рисунок 5).

Таблица 5

Результаты диагностики по методике оценки мотивации достижения (А. Мехрабиан) в экспериментальной группе

Вид мотивации достижения	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Мотив достижения успеха	31% (31 обучающихся)	51% (51 обучающихся)
Мотив избегания неудач	49% (49 обучающихся)	38% (38 обучающихся)
Отсутствие выраженного мотива	20% (20 обучающихся)	11% (11 обучающихся)

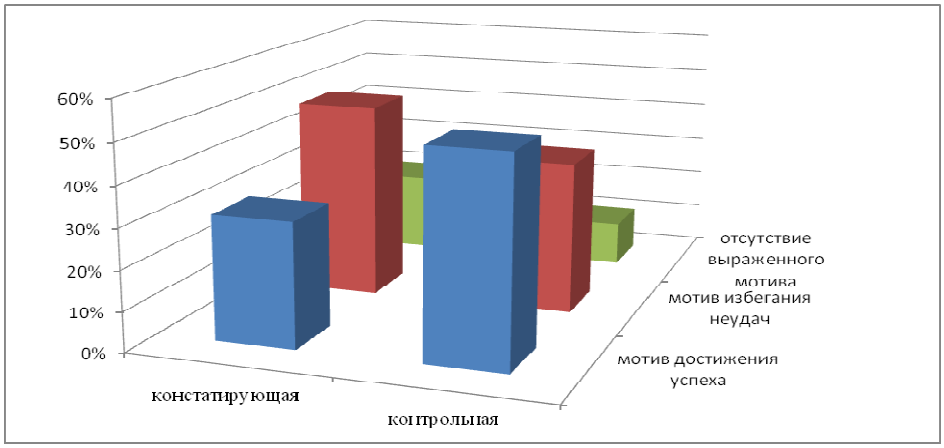


Рисунок 5. Результаты диагностики по методике оценки мотивации достижения (А. Мехрабиан) в экспериментальной группе (графическая интерпретация)

Повторная диагностика и анализ методики В.И. Андреева «Оценка потребности в саморазвитии» в контрольной группе показала результаты:

Показатель «мотив достижения успеха» не изменился и на контрольном этапе составляет те же 34%, что и на констатирующем этапе. Увеличилось число студентов, чей мотив достижения попадает в неопределенный диапазон, то есть выраженный мотив отсутствует. На контрольном этапе этот показатель составил 25% против ранее диагностированных 23%. Также на 2% снизился такой показатель, как «мотив избегания неудач»– с 43% до 41%. (таблица 6 и рисунок 6).

Таблица 6

Результаты диагностики по методике оценки мотивации достижения (А. Мехрабиан) в контрольной группе

Вид мотивации достижения	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Мотив достижения успеха	34% (34 обучающихся)	34% (34 обучающихся)
Мотив избегания неудач	43% (43 обучающихся)	41% (41 обучающихся)
Отсутствие выраженного мотива	23% (23 обучающихся)	25% (25 обучающихся)

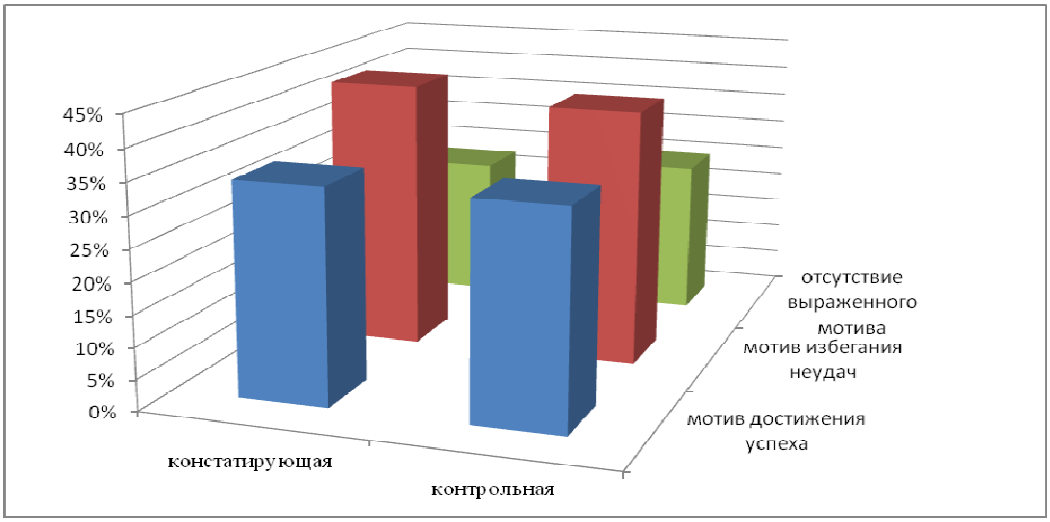


Рисунок 6. Результаты диагностики по методике оценки мотивации достижения (А. Мехрабиан) в контрольной группе (графическая интерпретация)

Для сравнения полученных данных экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования использовался критерий t-Стьюдента. Между выборками контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе исследования были выявлены статистически значимые различия по следующим показателям (табл. 7):

Таблица 7

Статистически значимые различия по показателям эксперимента по критерию t-Стьюдента

№	Критерий	Значение p
1.	Способность к саморазвитию и самообразованию	p≤0,05
2.	Потребность в саморазвитии	p≤0,05
3.	Мотивация достижения	p≤0,05

Тем самым выявленные статистические различия показали, что полученные данные можно считать достоверными.

Выводы. Полученные результаты позволяют констатировать, что в экспериментальной группе подтверждено наличие выраженной положительной динамики по всем исследуемым показателям: «способность к саморазвитию и самообразованию»; «потребность в саморазвитии»; «мотивация достижения». В контрольной группе динамика данных показателей не носит однозначно положительный характер.

Результаты контрольного этапа исследования позволяют нам сделать выводы о несомненной эффективности разработанной и апробированной Тренинговой программы развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения студентов.

Тем самым можно констатировать, что Тренинговая программа развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения студентов может быть рекомендована для дальнейшего использования в образовательной среде отечественных вузов.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Базылевич, Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности / Т.Ф. Базылевич. – Москва: ИП РАН, 1999. – 248 с.

3. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – Москва: МГУ, 1990. – 206 с.

4. Воронкина, Л.Б. К вопросу развития субъектных аспектов мышления у учащихся / Л.Б. Воронкина // Личность как субъект управленческой деятельности: сборник научных трудов. – № 9. – Пятигорск: ПГУ, 2017. – С. 8-15

5. Воронкина, Л.Б. Динамика развития личности студента в условиях развивающей среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Б. Воронкина. – Москва, 2006. – 21 с.

6. Григоричева, И.В. Мотивация достижения у людей с разной субъективной оценкой успешности самореализации: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Григоричева. – Барнаул, 2003. – 210 с.

7. Дунаева, Н.И. Психологическая структура субъектности как личностного свойства студента – будущего социального педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.И. Дунаева. – Москва, 2017. – 32 с.

8. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – Москва: Наука, 2017. – 359 с.

9. Леонтьев, Д.А. Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Эпистемология & философия науки. – 2010. – Т. XXV. – № 3. – С. 136-160

10. Основы психологии: практикум / редактор-составитель Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 704 с.

11. Соколова, И.Ю. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению: учебно-методическое пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, кураторов, педагогов / И.Ю. Соколова, Л.Б. Гиль. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2010. – 100 с.

Психология

УДК 378.225

кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант 2 года обучения Бура Никита Дмитриевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И НЕЙРОИНТЕРФЕЙСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье исследованы теоретические основы и практические аспекты интеграции цифровых технологий и нейроинтерфейсов в профессиональную подготовку будущих психологов в Российской Федерации. Обоснована актуальность цифровой трансформации образовательного пространства в условиях развития нейротехнологий и роста запроса на психономическую компетентность в сферах образования, психологии, лингвистики и когнитивных наук. Проанализирован потенциал нейроинтерфейсов как инструмента персонализации учебного процесса, психодиагностики и развития когнитивных способностей. Предложена модель интеграции цифровых решений в подготовку специалистов, учитывающая этические, методологические и культурные факторы российской образовательной среды. Результаты исследования могут быть использованы для модернизации образовательных программ, разработки инновационных методик и формирования стратегий цифрового образования в России. В статье также представлены результаты эмпирического исследования цифровой трансформации профессиональной подготовки специалистов-психологов на примере основной профессиональной образовательной программы «Психология» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский Федеральный Университет им. В.И. Вернадского» (г. Ялта). Определен уровень сформированности цифровой компетентности (3,8 из 5 баллов) и эмоционального интеллекта (73,4%), что свидетельствует о готовности обучающихся к эффективному цифровому взаимодействию и этической профессиональной деятельности. На основе

статистического, корреляционного и факторного анализов выделены три ключевых компонента модели психологической подготовки: когнитивно-цифровой, эмоционально-коммуникативный и мотивационно-рефлексивный. Предложенная модель включает интеграцию нейроинтерфейсов, цифровых симуляторов, психодиагностических платформ и этических стандартов цифрового образования. Это обеспечивает инновационность, междисциплинарность и адаптивность образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровые технологии; нейроинтерфейсы; психология; профессиональная подготовка; цифровая трансформация образования.

Annotation. The article explores the theoretical foundations and practical aspects of integrating digital technologies and neurointerfaces into the professional training of specialists in Psychonomic professions in Russia. The relevance of the digital transformation of the educational space in the context of the development of neurotechnology and the growth of the demand for Psychonomic competence in the fields of education, psychology, linguistics and cognitive sciences is justified. the potential of neurointerfaces as a tool for personalizing the educational process, psychodiagnostics and the development of cognitive abilities is analyzed. A model for the integration of digital solutions into the training of specialists is proposed, taking into account the ethical, methodological and cultural factors of the Ukrainian educational environment. The results of the study can be used to modernize educational programs, develop innovative methods and form digital education strategies in Russia. The article also presents the results of an empirical study of the digital transformation of the professional training of psychological specialists using the example of the educational and professional program «Psychology» of the Humanitarian and Pedagogical Academy of KFU named after V.I. Vernadsky. The level of formation of digital competence (3.8 out of 5 points) and emotional intelligence (73.4%) was determined, which indicates the readiness of education applicants for effective digital interaction and ethical professional activities. Based on statistical, correlation and factor analyses, three key components of the psychological training model were identified: cognitive-digital, emotional-communicative and motivational-reflective. The proposed model includes the integration of neurointerfaces, digital simulators, psychodiagnostics platforms and ethical standards of digital education, which ensures innovativeness, interdisciplinarity and adaptability of the educational process.

Key words: digital technologies; neurointerfaces; psychological professions; professional training; digital transformation of education.

Введение. В контексте тотальной цифровой трансформации образования и стремительного развития нейротехнологий особую актуальность приобретает вопрос модернизации профессиональной подготовки специалистов психологического профиля (психологов, когнитивных аналитиков, нейропедагогов, поведенческих исследователей и т.д.). В условиях социальных и экономических вызовов, стоящих перед Россией, растет потребность в высококвалифицированных специалистах, способных эффективно работать с психофизиологическими данными, цифровыми интерфейсами и инновационными диагностическими средствами. Интеграция цифровых технологий (искусственного интеллекта, виртуальной реальности, биометрических систем) и нейроинтерфейсов в образовательный процесс позволяет не только повысить качество профессиональной подготовки, но и сформировать новый тип компетентности – психономическую, сочетающую знания о мозге, поведении и цифровой среде. Такой подход отвечает современным запросам рынка труда, международным стандартам образования и потребностям национальной безопасности, в частности, в отраслях оперативно-спасательной и кризисной психологии. Исследование интеграции цифровых технологий и нейроинтерфейсов в профессиональную подготовку будущих психологов в нашей стране является своевременным, стратегически важным и имеет значительный потенциал для трансформации образовательного пространства в условиях постиндустриального общества.

Несмотря на наличие исследований по цифровизации образования, вопрос интеграции нейроинтерфейсов и формирования психономической компетентности в российских университетах остается недостаточно разработанным, что открывает перспективу для дальнейших эмпирических исследований, направленных на сочетание нейротехнологий, когнитивной науки и педагогики в профессиональной подготовке специалистов, способных работать в условиях высокой психологической сложности.

Целью исследования является теоретическое обоснование возможностей интеграции цифровых технологий и нейроинтерфейсов в профессиональную подготовку будущих психологов в Российской Федерации, с учетом современных вызовов информационного общества, потребностей цифровой трансформации образования и формирования психономической компетентности будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. В контексте четвертой промышленной революции цифровая компетентность, определяемая как уверенное, критическое и ответственное использование цифровых технологий для обучения, работы и участия в общественной жизни, приобретает статус ключевой. Она охватывает медиа- и информационную грамотность, коммуникацию, создание цифрового контента, кибербезопасность и обучение на протяжении жизни, способствуя развитию критического мышления и коммуникативных навыков.

Цифровая компетентность формируется в рамках формального, неформального и информального образования, обеспечивая личностную реализацию, трудоустройство и профессиональную мобильность. Цифровая трансформация образования включает инновационные подходы, влияющие на развитие этой компетентности.

Согласно исследованиям М.А. Беребина, интеграцию цифровой трансформации образования поддерживают три фактора [1]:

1. Доступность ресурсов (онлайн-курсы, электронные библиотеки, виртуальные лаборатории).
2. Модернизация процесса (интерактивные платформы, симуляторы, VR/AR-технологии, способствующие профессиональной подготовке и развитию аналитического мышления).
3. Цифровая коллаборация (образовательные сообщества и платформы, которые формируют навыки сотрудничества и решения проблем в профессиональной среде).

Интеграция цифровых технологий – это целенаправленный процесс внедрения, объединения и адаптации цифровых инструментов, платформ и решений в содержание, формы и методы профессиональной, образовательной или научной деятельности с целью повышения ее эффективности, персонализации, инновационности и соответствия требованиям цифрового общества. Такая интеграция предполагает не только техническое использование цифровых средств, но и трансформацию мышления, педагогических стратегий, коммуникативных моделей и этических норм в цифровой среде [2; 5; 9].

Специалисты психономических профессий – это специалисты, деятельность которых основана на интеграции знаний в области психологии, когнитивных наук, нейробиологии, педагогики, лингвистики и информационных технологий и направлена на исследования, моделирование и оптимизацию психических процессов, поведения, обучения и коммуникации в условиях цифрового общества. Психономические профессии включают психологов, когнитивных аналитиков, нейропедагогов, поведенческих консультантов, специалистов по психолингвистике, цифровой психодиагностике и

образовательной нейроинженерии [3; 6].

Нейроинтерфейсы профессиональной подготовки специалистов – это инновационные технологические системы, обеспечивающие двустороннее взаимодействие между нейрофизиологическими процессами человека и цифровыми устройствами с целью оптимизации образовательной среды, персонализации обучения, мониторинга когнитивного состояния и развития профессиональных компетентностей. В контексте психономического образования нейроинтерфейсы способствуют более глубокому пониманию психофизиологических механизмов обучения, повышению эффективности психодиагностики, адаптации учебных стратегий к индивидуальным особенностям соискателей образования и формированию когнитивной гибкости, что является критически важной для специалистов гуманитарного, психологического и лингвистического профиля [7; 8].

В частности, интеграция нейроинтерфейсов в профессиональную подготовку специалистов психономических профессий открывает новые возможности для персонализации образовательного процесса, повышения его эффективности и научной обоснованности. Применение нейротехнологий в обучении способствует более глубокому пониманию когнитивных и психофизиологических процессов, лежащих в основе профессионального развития, позволяет осуществлять точную психодиагностику, адаптировать учебные стратегии к индивидуальным потребностям соискателей образования и формировать ключевые компетентности, в частности критическое мышление, эмоциональную регуляцию и когнитивную гибкость [10].

В контексте цифровой трансформации образования нейроинтерфейсы выступают не только инструментом технологического обновления, но и средством междисциплинарной интеграции, сочетающей психологию, педагогику, лингвистику и нейробиологию. Их внедрение требует этической рефлексии, методологической точности и учета культурных особенностей российского образовательного пространства [4].

Таким образом, сочетание психологии, нейробиологии, педагогики и цифровых технологий позволяет создавать эффективные модели обучения, психодиагностики и поведенческих вмешательств. Подготовка таких специалистов способствует развитию доказательной практики в образовании, охране психического здоровья и социальной работе. Психономические профессии отвечают потребностям цифрового общества: адаптация к онлайн-обучению, использование нейроинтерфейсов, искусственного интеллекта в психодиагностике. Они могут разрабатывать этические и безопасные цифровые образовательные среды.

Проведенное нами исследование имеет комплексный междисциплинарный характер, сочетая эмпирические и теоретические подходы к анализу процесса профессиональной подготовки специалистов психономического профиля. Его цель заключается в выявлении эффективных моделей такой подготовки в нашей стране и оценке их соответствия современным образовательным, психолого-педагогическим и цифровым вызовам. Объектом исследования выступал сам процесс профессиональной подготовки, а предметом – содержание, методы, инструменты и результаты междисциплинарной образовательной деятельности, интегрирующей психологические, педагогические и цифровые компоненты. Полученные результаты позволили сформировать научно обоснованные рекомендации по модернизации образовательных программ, развитию компетентностей специалистов и внедрению инновационных подходов в психологическое образование.

В процессе обработки эмпирических данных был применен статистический анализ с использованием программ SPSS и Excel (расчет средних значений, корреляционных связей, факторного анализа), методы квалиметрии для оценки качества образовательных программ, а также средства визуализации результатов (графики, диаграммы и когнитивные карты).

Эмпирическое исследование, проведенное среди обучающихся Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, преподавателей и экспертов в области психономической подготовки, позволило выявить ключевые компоненты эффективной модели профессиональной подготовки с учетом цифровых технологий. Участие в исследовании приняли 72 студента, обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 «Психология». По результатам статистического анализа (SPSS), средний уровень сформированности цифровой компетентности среди респондентов составил 3,8 балла из 5 ($\sigma = 0,6$), что свидетельствует о достаточном потенциале для интеграции цифровых инструментов в учебный процесс. Корреляционный анализ выявил сильную связь между уровнем эмоционального интеллекта (EQ) и способностью к самостоятельному использованию цифровых платформ ($r = 0,72$, $p < 0,01$), что подтверждает важность психоэмоциональной готовности к цифровому взаимодействию.

Факторный анализ позволил выделить три ведущих компонента модели: когнитивно-цифровой (36% дисперсии), эмоционально-коммуникативный (29%) и мотивационно-рефлексивный (21%). Применение квалиметрических методов показало, что качество образовательных программ по критериям инновационности, междисциплинарности и цифровой адаптивности оценивается на уровне 82% соответствия ожиданиям специалистов рынка труда. Визуализация результатов в виде когнитивных карт и диаграмм позволила построить структурную модель обучения, которая включает интеграцию нейроинтерфейсов, цифровых симуляторов, психодиагностических платформ и этических стандартов цифрового образования.

Была разработана модель подготовки специалистов психономического профиля в условиях цифровой трансформации, которая отражает стратегическую потребность в обновлении образовательного пространства России в соответствии с вызовами XXI века. Она базируется на эмпирических данных, междисциплинарном синтезе и национальных ценностях, что обеспечивает ее научную валидность и практическую релевантность.

Определение ключевых компетенций (цифровой грамотности, эмоционального интеллекта, этической ответственности и междисциплинарной интеграции) позволяет формировать специалиста, способного эффективно действовать в сложной цифровой среде, сохраняя гуманистические ориентиры. Рекомендации по обновлению образовательных программ и нормативных документов должны быть направлены на обеспечение методологической согласованности, этической безопасности и инновационной гибкости образовательного процесса.

Корреляционный анализ показал статистически значимую связь между уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) и способностью к самостоятельному использованию цифровых психодиагностических платформ ($r = 0,72$, $p < 0,01$), что подтверждает функциональную роль эмоциональной компетентности в цифровой профессиональной деятельности. Высокий уровень эмоционального интеллекта испытуемых свидетельствует об их способности к: адаптации в условиях цифровой коммуникации; этическому принятию решений в психономической практике; эффективному взаимодействию с клиентами, студентами, коллегами в онлайн-среде. Следовательно, эмоциональный интеллект действует как посредник между когнитивной компетентностью и этическим поведением, что очень важно для специалистов, работающих с психоэмоциональными состояниями других людей в контексте использования ИКТ.

Результаты эмпирического исследования показали высокий уровень эмоционального интеллекта среди исследуемых, что является определяющим фактором профессиональной готовности специалистов психономического профиля к работе в условиях цифровой трансформации. Выявленные показатели эмпатии, саморегуляции и социальных навыков подтверждают способность респондентов к этическому взаимодействию, эмоциональной устойчивости и эффективной коммуникации в

цифровой среде. Статистически значимая корреляция между уровнем эмоционального интеллекта и способностью к использованию цифровых психодиагностических платформ предполагает интегративную роль ЭИ как психономического ресурса, сочетающего когнитивные, этические и технологические компоненты профессиональной деятельности.

Таким образом, эмоциональный интеллект следует рассматривать не только как индивидуальную характеристику, но как системообразующий компонент модели подготовки специалистов, обеспечивающий гуманистическую направленность, этическую ответственность и адаптивность в цифровом образовательном и профессиональном пространстве.

Выводы. В современных условиях трансформации образования цифровая компетентность приобретает статус ключевой, охватывая широкий спектр навыков, от медиа грамотности до кибербезопасности и обучения на протяжении жизни. Ее формирование в рамках формального, неформального и информального образования обеспечивает личностную реализацию, профессиональную мобильность и готовность к вызовам цифрового общества. Интеграция цифровых технологий в профессиональную подготовку специалистов психономического профиля является не только техническим процессом, но и глубокой трансформацией педагогического мышления, коммуникативных моделей и этических норм. Она предусматривает внедрение инновационных образовательных решений, в частности нейроинтерфейсов, которые обеспечивают персонализацию обучения, мониторинг когнитивного состояния и развитие профессиональных компетенций. Специалисты психономических профессий, сочетающие знания психологии, когнитивистики, нейробиологии, педагогики, лингвистики и цифровых технологий, играют стратегическую роль в моделировании психических процессов, поведения и коммуникации в условиях цифровой трансформации. Их подготовка требует обновления образовательных программ, нормативных документов и формирования национального подхода к психономическому образованию, базирующегося на междисциплинарности, этической ответственности и инновационной гибкости. Таким образом, цифровая компетентность, нейроинтерфейсы и психономическая специализация образуют взаимосвязанную систему, способную обеспечить качественную подготовку специалистов нового поколения, адаптированных к сложной реальности цифрового общества.

Эмпирическое исследование подтвердило актуальность цифровой трансформации психономического образования Применение квалиметрических методов подтвердило соответствие образовательных программ ожиданиям рынка труда на уровне 82%, что демонстрирует их инновационность, междисциплинарность и цифровую адаптивность.

Литература:

1. Беребин, М.А. Опыт применения искусственных нейронных сетей для целей дифференциальной диагностики и прогноза нарушений психической адаптации / М.А. Беребин, С.В. Пашков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. – 2006. – № 14(69). – С. 41-45

2. Богдановская, И.М. Психологические факторы доверия к популярным видеоблогерам у современной молодежи / И.М. Богдановская, Н.Н. Королева, А.Б. Углова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 451-467

3. Головчинер, М.Н. Использование нейронных сетей в задаче выявления доминантных личностных характеристик различных категорий респондентов / М.Н. Головчинер, А.Ж. Дылыкова // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 3(36). – С. 91-96

4. Корж, Е.М. Потенциал применения технологий искусственного интеллекта в психологии / Е.М. Корж, А.В. Громова // Современная психология и социология. – 2023. – № 2(46). – С. 60-70

5. Малюженко, К.А. Субъективная картина восприятия мира в смысловом восприятии автора и читателя / К.А. Малюженко, В.Р. Ушакова // Заметки ученого. – 2021. – № 6-2. – С. 49-54

6. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – Москва: ИИО РАО, 2020. – 156 с.

7. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – Москва: Академия, 2019. – 400 с.

8. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 592 с.

9. Углова, А.Б. Восприятие студенческой молодежью психологических рекомендаций, сгенерированных нейронными сетями (на примере ChatGPT) / А.Б. Углова, Н.Н. Королева, П.В. Новикова // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3(63). – С. 492-505

10. Ясницкий, Л.Н. Нейронные сети – инструмент для получения новых знаний: успехи, проблемы, перспективы / Л.Н. Ясницкий // Нейрокомпьютеры: разработка, применение. – 2015. – № 5. – С. 48-56

Психология

УДК 376.159.922.762

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИХ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. В статье анализируются ценностные ориентации подростков с нарушениями слуха. Они рассматриваются как детерминанты формирования у них профессионального самоопределения. Авторами сравниваются особенности ценностных ориентаций у подростков с нарушениями слуха и с нормативным развитием. Показана взаимосвязь ценностных ориентаций подростков и профессионального самоопределения. Проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с нормой психического развития и с нарушениями слуха. Установлена взаимосвязь ценностных ориентаций и интернет-аддикции в двух выборках подростков. На основе полученных данных, авторы показали важность разработки коррекционной программы, направленной на ценностных ориентаций подростков с нарушениями слуха. Программа коррекции должна учитывать специфические особенности подростков с нарушениями слуха. К таким особенностям может относиться недостаточная компетентность в сфере профессий. Выводы о том, что подростки с нарушениями слуха имеют низкие показатели формирования профессионального самоопределения в силу специфики их ценностных ориентаций,

обоснованы и аргументированы.
Ключевые слова: ценностные ориентации, подростки с нарушениями слуха, профессиональное самоопределение, терминальные ценности, инструментальные ценности.
Annotation. This article analyzes the value orientations of adolescents with hearing impairments. These are considered as determinants of their professional self-determination. The authors compare the characteristics of value orientations in adolescents with hearing impairments and those with typical development. A relationship between adolescent value orientations and professional self-determination is demonstrated. A comparative analysis of the value orientations of adolescents with normal mental development and those with hearing impairments was conducted. A relationship between value orientations and internet addiction was established in two samples of adolescents. Based on the data obtained, the authors demonstrated the importance of developing a remedial program focused on the value orientations of adolescents with hearing impairments. The remedial program should take into account the specific characteristics of adolescents with hearing impairments. These characteristics may include insufficient professional competence. The findings that adolescents with hearing impairments have low rates of professional self-determination due to the specific nature of their value orientations are substantiated and substantiated.
Key words. value orientations, adolescents with hearing impairments, professional self-determination, terminal values, instrumental values.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к процессу профессионального самоопределения молодежи, рассматривая его как важнейший фактор успешной социальной адаптации и личностной реализации. Особую значимость этот процесс приобретает в отношении подростков с нарушениями слуха, для которых профессиональное самоопределение становится не только вопросом трудовой занятости, но и ключевым условием интеграции в социум [3; 4].

Актуальность настоящего исследования определяется социальной значимостью проблемы профессиональной интеграции лиц с нарушениями слуха, недостаточной изученностью связи между ценностными ориентациями и профессиональным самоопределением у данной категории подростков.

В старшем подростковом и юношеском возрасте фундаментом самоопределения выступает личностное самоопределение ценностно-смыслового характера, представляющее собой активный выбор собственной позиции по отношению к исторически сложившейся системе общественных ценностей и определение на её основе смысла личного существования [9].

Профессиональное самоопределение подростков с нарушением слуха не может ограничиваться только ранней профориентационной работой, которая ведётся в школе. Учитывая личностные особенности, выпускники специальных коррекционных школ испытывают трудности с социализацией в реалиях современного рынка труда, что актуализирует необходимость оказания им помощи в выборе учебного заведения [1; 2].

Ценностная сфера подростков на этапе профессионального самоопределения обладает определёнными особенностями. К одной из таких особенностей относится их тяга к самостоятельности и независимости. Подростки стремятся быть собой, обладать возможностью самостоятельно принимать решения и управлять собственной жизнью. Данная тенденция может находить отражение в предпочтении профессий, дающих возможность автономной работы или деятельности в условиях свободного графика [7; 8].

Анализ разнообразных источников позволяет сделать заключение, что подростки с нарушением слуха в силу сенсорного дефекта располагают более ограниченными возможностями по сравнению со слышащими старшеклассниками [5; 6].

Изложение основного материала статьи. *Цель исследования* – изучить влияние ценностных ориентаций на формирование профессионального самоопределения подростков с нарушениями слуха.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГАОУ «Школа-интернат № 65» и МБОУ «Школа № 169». В контрольную группу экспериментального исследования вошли 22 подростка с нормотипичным развитием в возрасте 14-15 лет, в экспериментальную группу вошли 22 подростка с нарушениями слуха в возрасте 14-15 лет.

Диагностический инструментарий включал следующие методики:

– «Опросник для выявления готовности подростков к выбору профессии» В.Б. Успенского [6];

– «Опросник профессиональных склонностей» Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной [6];

– Методика «Диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн» в модификации А.М. Прихожан [6];

– Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [6].

Для изучения готовности подростков к профессиональному выбору мы использовали методику В.Б. Успенского «Опросник для выявления готовности к профессиональному выбору». По результатам проведенной диагностики следует, что 64% нормотипичных подростков преимущественно наблюдается средняя готовность к профессиональному выбору, а у 82% подростков с нарушениями слуха преимущественной выявлена низкая готовность к выбору профессии. Низкий уровень готовности к выбору профессии является преобладающим в экспериментальной группе. Таким образом, нормотипичные подростки более подготовлены к профессиональному выбору, чем подростки с нарушениями слуха.

Таблица 1

Результаты методики В.Б. Успенского «Опросник для выявления готовности к профессиональному выбору»

Готовность подростков к профессиональному выбору	**Показатели**	
	Подростки с НПР	**Подростки с нарушениями слуха**
Высокая	36%	0%
Средняя	64%	13%
Низкая	0%	82%
Неготовность	0%	5%

Приведем результаты опросника профессиональных склонностей Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной в контрольной и экспериментальной группах. По результатам таблицы можно сделать вывод о том, что 59% подростков с нормотипичным развитием имеют ярко выраженные склонности к различным группам видов деятельности, у большинства подростков (23%) профессиональные склонности проявились к группе 6 (склонность к планово-экономическим видам деятельности). Также 23% подростков контрольной группы проявили склонность к определенному виду деятельности в различных группах, предложенных Л. Йовайши. Остальные нормотипичные подростки имеют либо слабо выраженные профессиональные склонности, либо вовсе их не проявили.

Таблица 2

Результаты опросника профессиональных склонностей Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной

Типы профессиональных склонностей	Степень выраженности профессиональных склонностей	Показатели	
		Подростки с НПР	Подростки с нарушениями слуха
1 – склонность к работе с людьми	10-12 баллов	5%	0%
	7-9 баллов	5%	9%
	4-6 баллов	40%	59%
	0-3 баллов	50%	32%
2 – склонность к исследовательской деятельности	10-12 баллов	18%	0%
	7-9 баллов	9%	5%
	4-6 баллов	23%	50%
	0-3 баллов	50%	45%
3 – склонность к практической деятельности	10-12 баллов	14%	0%
	7-9 баллов	0%	5%
	4-6 баллов	45%	36%
	0-3 баллов	41%	59%
4 – склонность к эстетическим видам деятельности	10-12 баллов	0%	0%
	7-9 баллов	5%	5%
	4-6 баллов	22%	59%
	0-3 баллов	73%	36%
5 – склонность к экстремальным видам деятельности	10-12 баллов	0%	0%
	7-9 баллов	5%	18%
	4-6 баллов	40%	64%
	0-3 баллов	55%	18%
6 – склонность к планово-экономическим видам деятельности	10-12 баллов	23%	0%
	7-9 баллов	0%	5%
	4-6 баллов	32%	59%
	0-3 баллов	45%	36%

В свою очередь 45% подростков с нарушениями слуха проявили склонность к определенному виду деятельности в различных группах, для большинства из них (18%) предпочтительна 5-ая группа видов деятельности (склонность к экстремальным видам деятельности). У остальных подростков в экспериментальной группе выявлены либо слабо выраженные профессиональные склонности, либо их отсутствие.

Подростки с нормотипичным развитием продемонстрировали адекватные интересы и склонности, в отличие от подростков с нарушениями слуха, так как профессии, связанные с экстремальными видами деятельности, предъявляют особые требования к физической подготовке, здоровью и морально-волевым качествам личности, что может быть недоступно лицам с нарушениями слуха.

По результатам проведенной методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан в контрольной и экспериментальной группах следует, что у 86% нормотипичных подростков преимущественно наблюдается средний уровень притязаний, у 82% средний уровень самооценки, а также у 54% подростков умеренное расхождение между ними. Полученные средний уровень самооценки и средний уровень притязаний свидетельствуют о том, что подростки с нормотипичным развитием адекватно оценивают себя и свои реальные возможности, что способствует их благоприятному профессиональному самоопределению и выбору будущей профессии.

У 82% подростков с нарушениями слуха преимущественно наблюдается высокий уровень притязаний, у 45% высокий уровень самооценки и у 50% подростков адекватное расхождение между ними. По выявленным высокому уровню самооценки и высокому уровню притязаний можно сделать вывод, что подростки с нарушениями слуха неадекватно оценивают себя и свои реальные возможности, что может мешать при их профессиональном самоопределении.

Таблица 3

Результаты методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан

Уровень	Показатели					
	Уровень притязаний		Самооценка		Расхождения	
	НПР	Нарушения слуха	НПР	Нарушения слуха	НПР	Нарушения слуха
Высокий	14%	82%	18%	45%	14%	45%
Средний	86%	18%	82%	41%	54%	50%
Низкий	0%	0%	0%	14%	32%	5%

Приведем результаты проведенной методики «Ценностные ориентации» М. Рокича в контрольной и экспериментальной группах. Среди терминальных ценностей у обеих групп на первом месте выявлена ценность здоровья. Также в число ключевых ценностей для контрольной и экспериментальной групп входят свобода и активная деятельная жизнь, отражающие типичную для подросткового возраста потребность в автономии и насыщенности жизни. Ценности развлечения, творчества, познания и счастья других находятся в нижней части иерархии у обеих групп. Общим для контрольной и экспериментальной групп так же является то, что выбрана группа ценностей «Личная жизнь».

У подростков с нормотипичным развитием приоритетными, помимо здоровья (ранг 1), выявлены следующие ценности: наличие хороших и верных друзей (ранг 2), активная деятельная жизнь (ранг 3), свобода (ранг 4) и материально обеспеченная жизнь (ранг 5). Эта ранжировка отражает ориентацию на активное взаимодействие в широком кругу сверстников и создание надежной базы для самостоятельности.

У подростков с нарушениями слуха приоритетными, вслед за здоровьем, выявлены ценности любовь (ранг 2), свобода

(ранг 3), счастливая семейная жизнь (ранг 4) и активная деятельная жизнь (ранг 5). При этом материально обеспеченная жизнь находится у подростков с нарушениями слуха на 15-ом месте, а наличие верных друзей на 6-ом месте. Данная иерархия свидетельствует о том, что главным для подростков экспериментальной группы становятся глубокие связи с близким кругом людей, обеспечивающие безопасность и эмоциональную опору. Ценности социальной интеграции и предметного достижения отходят на второй план.

Анализируя инструментальные ценности, мы можем сделать вывод, что общими для обеих групп являются ценности, сформированные вокруг позитивного социального взаимодействия и одобрения окружающих. У подростков с нормотипичным развитием на 1-ом месте стоит воспитанность, что подчеркивает их ориентацию на соответствие внешним нормам и правилам. У подростков с нарушениями слуха на 1-ом месте выявлена аккуратность, а воспитанность занимает 3-ий ранг. Это ключевое развитие двух сравниваемых групп: подростки контрольной группы ориентируются на социальные нормы, а подростки экспериментальной группы – на личную организованность и порядок. Общим для обеих групп является высокий приоритет жизнерадостности (ранг 2), отражающий стремление к позитивному общению. Но есть и различия: подростки с нормотипичным развитием выше ценят рационализм (ранг 4) и исполнительность (ранг 5), демонстрируя установку на дисциплину и контроль. У подростков с нарушениями слуха приоритетными так же являются ценности ответственность (ранг 4) и независимость (ранг 5), а рационализм и исполнительность находятся на 10-ом и 11-ом местах. Это указывает на их более выраженную потребность в личной надежности и автономии. Так же общим для обеих выборок можно выделить приоритет на группы «Конформистские ценности» и «Ценности принятия других».

Выводы. Таким образом, в статье представлены результаты сравнительного исследования профессионального самоопределения подростков с нарушениями слуха и их нормотипичных сверстников, выявлена взаимосвязь между ценностными ориентациями и готовностью к выбору профессии у данной категории обучающихся. Установлены специфические особенности ценностной сферы подростков с нарушениями слуха. Обоснована необходимость учета выявленных особенностей ценностных ориентаций при организации профориентационной работы с подростками, имеющими нарушения слуха.

Литература:

1. Авдонина, В.И. Взаимосвязь профессиональных и ценностных ориентаций при профессиональном самоопределении подростка / В.И. Авдонина, Т.А. Тихонина // Студенческая наука XXI века. – 2015. – № 3. – С. 59-60

2. Верниенко, Л.В. Особенности личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профессии / Л.В. Верниенко // Актуальные проблемы современного гуманитарного знания: теория, методология, практика. – Москва: Институт управления и права, 2015. – С. 55-71

3. Войтас, С.А. Профессиональное самоопределение подростков с ограниченными возможностями здоровья / С.А. Войтас, Н.В. Лебедева // Вестник университета Правительства Москвы. – 2021. – № 2. – С. 15-21

4. Гришина, Н.В. Специфика формирования готовности к выбору профессии у подростков с нарушениями слуха и интеллекта / Н.В. Гришина, О.Б. Капичникова // Общество, педагогика, психология: теория и практика. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 297-300

5. Жамсаранова, Н.Е. Ценностные ориентации старшеклассников с нарушением слуха / Н.Е. Жамсаранова // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 5-8

6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2001. – 304 с.

7. Корнеева, Н.В. Особенности ценностной сферы подростков на этапе профессионального выбора / Н.В. Корнеева // Молодежная наука: тенденции развития. – 2024. – № 3. – С. 32-41

8. Потапова, О.А. Сопровождение процесса профориентации подростков с нарушением слуха / О.А. Потапова, И.А. Кувшинова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 93-96

9. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 320 с.

Психология

УДК 796

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Киселев Руслан Александрович
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);
преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Сергиенко Евгений Сергеевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
преподаватель кафедры оперативно-розыскной деятельности и специальной техники Гукалов Андрей Алексеевич
Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРАВОНАРУШИТЕЛЮ, НАХОДЯЩЕМУСЯ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы обучения сотрудников органов внутренних дел владению принципами профессионального поведения при взаимодействии с правонарушителем, пребывающим в невменяемом или измененном состоянии сознания, при осуществлении правоохранительной деятельности. Раскрывается ряд тактических принципов, которых должен придерживаться сотрудник полиции при взаимодействии с рассматриваемой категорией лиц. Приводятся алгоритмы оценки и подготовки конкретных ситуаций для наиболее успешного решения проблем, связанных с переговорным процессом. Обоснована важность данной проблематики, исходя из реалий современных условий несения службы по охране общественного порядка и общественной безопасности. Определены тактические и психологические аспекты построения алгоритма правильных действий сотрудников полиции при возникновении ситуаций указанного характера. Сделан акцент на соблюдение требований действующего законодательства, касающегося неукоснительного обеспечения прав и свобод, обеспечение личной безопасности не только граждан, но и самого лица, совершающего противоправные действия. Отмечается необходимость постоянного и систематического формирования и совершенствования алгоритмов психологического воздействия на правонарушителя. Раскрыты особенности эффективного взаимодействия с вооруженным лицом (противником), находящимся в невменяемом состоянии.

Ключевые слова: МВД, обучающийся, образовательная организация министерства внутренних дел Российской

Федерации, огнестрельное оружие, алгоритм, оперативно-служебная задача, деэскалация конфликта, личная безопасность, неадекватное состояние, агрессия, общение, реализация требований законодательства.

Annotation. The article discusses the issues of training law enforcement officers to master the principles of professional behavior when interacting with an offender who is in a deranged or altered state of consciousness, while carrying out law enforcement activities. It reveals a number of tactical principles that a police officer must adhere to when interacting with the category of persons in question. Algorithms for assessing and preparing specific situations for the most successful solution of problems related to the negotiation process are presented. The importance of this issue is substantiated, based on the realities of modern conditions of service for the protection of public order and public safety. The tactical and psychological aspects of constructing an algorithm for the correct actions of police officers in the event of situations of this nature are determined. The emphasis is placed on compliance with the requirements of current legislation regarding the strict enforcement of rights and freedoms, ensuring the personal safety not only of citizens, but also of the person committing illegal acts. It is noted that there is a need for constant and systematic formation and improvement of algorithms for psychological impact on the offender. The article reveals the features of effective interaction with an armed person (enemy) who is in a deranged state.

Key words: Ministry of Internal Affairs, student, educational institution of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, firearms, algorithm, operational and service task, conflict de-escalation, personal safety, inadequate state, aggression, communication, implementation of legal requirements.

Введение. Профессиональная подготовка сотрудника правоохранительных органов – сложный и многоуровневый процесс, который требует от обучающихся не только настойчивости в освоении необходимых компетенций, но и напрямую зависит от мастерства обучающего (преподавателя, инструктора, инспектора профессиональной служебной подготовки, тренера…). Умение собрать, правильно структурировать и максимально доступно продемонстрировать необходимый учебный материал, является признаком высокого мастерства преподавателя.

Несмотря на постоянное и систематическое обучение на занятиях в рамках профессиональной служебной подготовки по месту несения службы, успешность профессионального выполнения сотрудниками правоохранительных органов, возникающих перед ними задач во многом зависит от базовых знаний, умений и навыков, полученных во время обучения в образовательных организациях министерства внутренних дел Российской Федерации [2, С. 322].

В повседневной службе сотрудники органов внутренних дел, исполняющие служебные обязанности по охране общественного порядка и общественной безопасности, в том числе, в общественных местах, при осуществлении правоохранительной деятельности, сталкиваются с таким явлением, как пребывание правонарушителя в невменяемом или измененном состоянии сознания, в т.ч., обусловленном воздействием алкоголя, наркотических средств, психотропных веществ и т.п.

Нередко само нахождение такого лица в неадекватном, по каким-либо причинам, состоянии, помимо затрудненности убеждения его в отказе от противоправных или преступных действий, усложняется наличием у него оружия либо иных предметов, при помощи которых возможно причинение вреда как сотрудникам полиции и окружающим, так и себе, а также непредсказуемостью и агрессивностью поведения.

В таких ситуациях, помимо непосредственно пресечения противоправного деяния, приоритеты обеспечения сохранения жизни и здоровья окружающих и личной безопасности для полицейского увеличиваются в разы и как никогда требуют максимальной концентрации внимания и усилий, грамотности, коммуникативных способностей, скорости и продуманности действий, направленных, в первую очередь, на нейтрализацию источника опасности – неадекватного лица.

Кроме того, ситуация осложняется тем обстоятельством, что меры, предпринимаемые правоохранителем в отношении правонарушителя, должны строго соответствовать действующему законодательству, в частности, отвечать требованиям законности и минимизации ущерба, который, скорее всего, исходя из обстановки, будет вынужденно причинен здоровью задерживаемого лица.

Изложение основного материала статьи. Зачастую, среднестатистический полицейский оказывается ментально не готов к такой ситуации и, в лучшем случае, станет действовать шаблонно, без поправок на ее специфичность, что, в итоге, может привести к негативным последствиям, вплоть до смерти кого-либо из прямо или случайно вовлеченных лиц. Во многом, успех действий зависит от профессиональной подготовленности, эмоционального состояния, психологической готовности к экстремальным ситуациям и, не в последнюю очередь, от практического опыта сотрудника.

Тем не менее, присутствует ряд тактических принципов, которых должен придерживаться сотрудник полиции при взаимодействии с рассматриваемой категорией лиц. Их можно условно поделить на предварительные и исполнительные.

Рассмотрим и опишем предварительные принципы.

В первую очередь, необходимо оценить и подготовить ситуацию для наиболее успешного решения проблемы, а именно:

1) прежде всего, принять исчерпывающе возможный объем мер, направленных на обеспечение безопасности всех участников, в том числе, субъекта правонарушения или преступления, определиться с путями минимизации риска и возможного ущерба, безопасной дистанцией, наличием на местности естественных и искусственных укрытий и возможностью их использования, как путей отхода, эвакуации посторонних лиц либо позиции для ведения наблюдения, а также наличием или отсутствием преимущества во времени;

2) при оценке ситуации крайне важно быстро ориентироваться в определении факта наличия, типа, количества оружия или иных опасных предметов, которые могут использоваться для причинения вреда жизни и здоровью как случайных лиц, так и самого правонарушителя, уровня опасности его поведения и готовности к применению указанных предметов, присутствии возможных жертв, а также учитывать фактор вторичных угроз (например, агрессивных животных, которые могут создавать помехи при выполнении пресекающих правонарушение действий, и т.п.) [1, С. 87];

3) при оценке состояния лица необходимо обращать внимание на внешнее состояние подозреваемого, наличие признаков неадекватного поведения, т.е., сильного возбуждения, спутанности сознания, одержимости какой-либо идеей, бреда, высказывания намерений о самоповреждении, учитывать возможность пребывания лица в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, а также фиксировать поведенческие особенности (проявление агрессии, хаотичности движений либо, наоборот, отсутствие реакции на слова или подаваемые команды);

4) организовать безопасный периметр и недопущение посторонних лиц. Здесь следует отметить, что нормативные акты МВД России не определяют безопасную дистанцию до потенциально опасного лица, лишь в некоторых методических указаниях, рекомендациях или разработках в качестве относительно безопасной указывается расстояние не менее 2-3 метров. В практике полиции США такая дистанция составляет не менее 6 метров до опасного субъекта, однако сами полицейские развенчивают данное положение, опытным путем доказывая, что лицо, при определенной мотивации, к тому же, находящееся в возбужденном или измененном состоянии, с легкостью молниеносно преодолевает указанное расстояние, успевая при этом не только скрыться, но и, как минимум, причинить полицейскому телесные повреждения, в том числе, с

использованием предметов колюще-режущего действия.

В течение последних лет в практике российской полиции присутствовали примеры пресечения противоправных действий со стороны лиц, находившихся в неадекватном состоянии, угрожавших применением или применявших оружие или иные опасные предметы в отношении сотрудников полиции и посторонних лиц. При анализе решения таких ситуаций мы пришли к выводу, что минимальной безопасной дистанцией до опасного субъекта является расстояние не менее 15 метров, которое в процессе каких-либо передвижений правонарушителя не должно ни в коем случае сокращаться. Кроме того, данная дистанция позволяет, при крайней необходимости, при непосредственной угрозе жизни и здоровью сотрудника полиции или граждан, прицельно нейтрализовать нападающего путем применения табельного огнестрельного оружия;

5) осуществлять постоянный визуальный контроль за фигурантом, не подвергая себя и окружающих необоснованному риску, при возможности обеспечить видео-фиксацию действий фигуранта, а также выявить свидетелей и очевидцев происшествия с целью их последующего опроса;

6) в установленном порядке сообщить о происшествии непосредственному руководству.

Перейдем к рассмотрению Исполнительных принципов.

В связи с тем, что на момент совершения противоправных действий на фигуранта распространяются положения Конституции и других нормативно-правовых актов Российской Федерации, касающиеся обеспечения его законных прав и свобод, сотрудники полиции при решении конфликтной ситуации должны максимально стремиться к деэскалации ситуации перед применением мер физического воздействия, специальных средств либо огнестрельного оружия, а в случае невозможности избежать применения таких мер силового воздействия – к минимизации ущерба фигуранту.

Прежде чем начать общение с фигурантом и принимать меры, направленные на деэскалацию, сотрудникам полиции необходимо осторожно и внимательно, соблюдая меры личной безопасности, приблизиться к нему, не допуская провокационных или раздражающих манипуляций.

Важно не забывать о соблюдении безопасной дистанции, о чем мы говорили выше, и занимать наиболее выгодную в данных условиях позицию, максимально обеспечивающую защиту от возможного нападения, служащую, одновременно, и укрытием, и препятствием между сотрудниками полиции и злоумышленником.

Ни в коем случае не пренебрегать возможностью организации обеспечения поддержки со стороны коллег, не быть безрассудно самоуверенным в возможностях разрешить конфликт исключительно своими силами с учетом нестандартности ситуации, но, вместе с тем, быть готовыми действовать самостоятельно.

При наличии поддержки, учитывая объем информации, полученной сотрудниками полиции, первыми прибывшими на место происшествия, необходимо организовать краткий инструктаж вновь прибывших участников о сложившейся ситуации с целью координации действий, при этом определиться со способами поддержания постоянной оперативной связи, вплоть до жестовых или иных сигналов, с целью своевременной передачи актуальной информации в случае изменения условий обстановки.

С целью реализации требований законодательства, прежде чем принять решение о силовом решении проблемы, сотрудникам полиции нужно использовать максимум попыток по сглаживанию конфликтной ситуации перед применением насилия.

В любом случае, целесообразно обеспечить присутствие на месте соответствующих медицинских работников и специалистов в области кризисного вмешательства, однако, с учетом специфики сложившейся ситуации, при невозможности выполнения данного пункта в кратчайшие сроки либо отсутствии времени в силу активизации фигуранта и повышении уровня тревожности или опасности, сотрудникам полиции придется самостоятельно принимать меры, направленные на снижение напряженности, и вступить в переговоры, опираясь при этом на принцип использования времени, так как растягивание ситуации путем максимально непринужденного общения зачастую приводит к снижению агрессивности.

При ведении переговоров, прежде всего, необходимо, соблюдая спокойный тон, установить голосовой контакт с фигурантом, избегать использования угрожающих высказываний и провокационных действий, максимально демонстрировать готовность выслушать и оказать помощь в поиске альтернатив безопасного поведения, не допускать собственных эмоциональных реакций на возможное агрессивное или провоцирующее поведение лица.

Инструкции и команды, подаваемые сотрудниками полиции фигуранту, должны быть краткими, ясными и простыми для понимания.

При этом, во время общения с неадекватным правонарушителем сотрудники полиции не должны забывать принимать в расчет тот фактор, что даже незначительные поведенческие изменения со стороны подозреваемого могут указывать на возможное возрастание уровня агрессии, в связи с чем крайне важно ни при каких условиях не терять самообладания, бдительности и готовности к стремительным решительным действиям, связанным с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

При неэффективности переговоров, наличии оснований, предусмотренных требованиями статей 21-24 Федерального закона от 07.02.2011 № 3 «О полиции», с целью задержания лица, совершающего преступные действия, сотрудникам полиции, в зависимости от объективных ситуационных условий, предоставлено право на применение действий силового характера.

Такое решение о применении должно приниматься взвешенно и ответственно, опираясь на требования действующего законодательства, с учетом возможного наступления негативных последствий для гражданина, совершающего противоправные действия.

При выборе мер воздействия сотрудники руководствуются положениями части 3 статьи 19 Федерального закона от 07.02.2011 № 3 «О полиции», действуют с учетом создавшейся обстановки, характера и степени опасности действий фигуранта, характера и силы оказываемого им сопротивления, при этом законодательство прямо обязывает их стремиться к минимизации ущерба, что означает, не смотря на сложность и опасность ситуации, приоритетность ограничения использования силового воздействия, сведения к минимуму возможности смертности и травматизма [4, С. 219].

По завершении инцидента сотрудниками полиции необходимо провести осмотр места, где непосредственно произошло событие, а также прилегающую территорию с целью поиска опасных предметов и возможных вещественных доказательств, которые могли быть умышленно или спонтанно оставлены фигурантом.

Кроме того, не следует забывать об обязанности сотрудников полиции оказать первую помощь как социально-опасному лицу, так и гражданам, получившим телесные повреждения в результате применения мер силового воздействия, а также принять меры по предоставлению им медицинской помощи в возможно короткий срок [3].

Выводы. Успех взаимодействия с вооруженным лицом в невменяемом состоянии зависит от эффективности предпринимаемых сотрудниками полиции тактических действий, требующих грамотного симбиоза профессионального и психологического мастерства, отработанных практических навыков, знания алгоритмов правильных действий, а также умения организовать и осуществлять взаимодействия как с коллегами, так и с профильными специалистами в области

кризисных состояний.

Сложность заключается не только в общих и индивидуальных нюансах, присущих каждой такой ситуации, но и в приоритетности основной цели – обеспечении общественной безопасности и защиты жизни и здоровья граждан от посягательства вооруженного, агрессивно настроенного лица, находящегося, к тому же, в измененном состоянии сознания, что существенно затрудняет процесс коммуникации, а также необходимостью стремиться к минимуму причиненного посягающему лицу ущерба.

Формирование рассмотренных навыков у правоохранителей должно осуществляться на этапе обучения в образовательных организациях МВД России, а совершенствование указанных навыков и умений – в практической деятельности, в том числе на занятиях в рамках профессиональной и служебной подготовки. Обладающий рассмотренными компетенциями сотрудник правоохранительных органов будет готов не только к применению компетенций в области юриспруденции и силового пресечения противоправных действий, но и сможет действовать, как опытный «переговорщик», тем самым сводить вероятность применения мер физического воздействия и огнестрельного оружия к минимуму.

Литература:

1. Гусев, А. Комментарий к Федеральному закону «О полиции»: научно-практический, постатейный / А. Гусев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 343 с.

2. Светличный, Е.Г. Совершенствование профессиональной подготовки полицейского в части формирования навыков ведения огня в «среднем уровне» / Е.Г. Светличный, Д.М. Голида // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(2). – С. 323-326

3. Российская Федерация. Законы. О полиции: Федеральный закон № 3-ФЗ: принят Государственной Думой 28 января 2011 г.: одобрен Советом Федерации 2 февраля 2011 г. – URL: https://internet.garant.ru/#/document/12182530/paragraph/651/doclist/3344/1/0/0/закон%20о%20полиции:6 (дата обращения: 01.04.2026)

4. Футо, С.Р. Федеральный закон «О полиции» в схемах: справочное пособие / С.Р. Футо, В.В. Черников. – Москва: Проспект, 2015. – 416 с.

Психология

УДК 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент Орлова Галина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И НАРЦИССИЗМА В СТАНОВЛЕНИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования авторской позиции будущего педагога – интегративного профессионально-личностного качества, обеспечивающего способность к самостоятельному целеполаганию, рефлексии и созданию уникальных образовательных практик. В отличие от традиционного подхода, рассматривающего перфекционизм и нарциссизм исключительно как деструктивные факторыпрофессионального становления, автор обосновывает их ресурсный потенциал. На основе анализа современных психолого-педагогических исследований (Д. Хамачек, М.В. Ларских, А.В. Пушкина) показана двойственная природа данных феноменов: деструктивные формы (невротический перфекционизм, деструктивный нарциссизм) блокируют субъектность, тогда как конструктивные формы (адаптивный перфекционизм, здоровый нарциссизм) становятся катализаторами профессионального роста. Раскрываются механизмы трансформации личных амбиций (стремление к совершенству и признанию) в устойчивую авторскую позицию через развитие рефлексии, когнитивного совладания и субъектности. Представлены фрагменты эмпирической работы, иллюстрирующие возможности трансформации амбициозных тенденций студентов в профессионально-значимые качества.

Ключевые слова: авторская позиция педагога, субъектность, перфекционизм, нарциссизм, конструктивный перфекционизм, личные амбиции, ресурсный подход, профессиональное становление, будущий учитель.

Annotation. This article addresses the problem of forming the authorial position of a future educator – an integrative professional-personal quality that ensures the ability for independent goal-setting, reflection, and the creation of unique educational practices. In contrast to the traditional approach, which views perfectionism and narcissism exclusively as destructive factors of professional development, the author substantiates their resource potential. Based on an analysis of contemporary psychological and pedagogical research (D. Hamachek, M.V. Larskikh, A.V. Pushkina), the dual nature of these phenomena is demonstrated: destructive forms (neurotic perfectionism, destructive narcissism) block subjectivity, whereas constructive forms (adaptive perfectionism, healthy narcissism) become catalysts for professional growth. The mechanisms of transforming personal ambitions (striving for excellence and recognition) into a stable authorial position through the development of reflection, cognitive coping, and subjectivity are revealed. Fragments of empirical work illustrating the possibilities of transforming students' ambitious tendencies into professionally significant qualities are presented.

Key words: authorial position of a teacher, subjectivity, perfectionism, narcissism, constructive perfectionism, personal ambitions, resource approach, professional development, future teacher.

Введение. Развитие педагогической науки в первой четверти XXI века характеризуется сменой антропологических оснований профессиональной деятельности учителя. Традиционная модель педагога-транслятора, ориентированного на репродуктивное воспроизведение утверждённых методик, утрачивает свою эвристическую ценность. Современный социальный заказ системе высшего педагогического образования предполагает подготовку специалиста, способного выступать не просто исполнителем нормативных предписаний, но субъектом образовательного процесса, творцом новых педагогических решений, «автором» собственной профессиональной реальности [8, С. 57]. В этой связи центральным конструктом профессиональной подготовки становится феномен «авторской позиции педагога» – интегральной характеристики, включающей ценностно-смысловую автономию, развитую рефлексию, способность к инновационному проектированию и личностную ответственность за результаты педагогической деятельности [12, С. 62].

Однако анализ реальной практики педагогического образования выявляет существенное противоречие. С одной стороны, процесс профессионализации закономерно сопровождается актуализацией личностных амбиций будущего учителя – стремления к высоким достижениям, признанию, профессиональной уникальности. С другой стороны, в научно-педагогическом дискурсе и обыденном сознании такие черты, как перфекционизм и нарциссизм, устойчиво стигматизируются в качестве факторов риска, приводящих к эмоциональному выгоранию, ригидности, межличностным конфликтам и дезадаптации [1; 9; 13]. В результате возникает образовательный разрыв: энергия личных амбиций студента

либо подавляется (что тормозит формирование субъектности), либо находит деструктивные формы выражения (конкуренция, демонстративность, перфекционистская тревога), не трансформируясь в ресурс профессионального развития.

Вместе с тем, современная психология личности (Д. Хамачек, Н.Г. Гаранян, А.А. Золотарева) убедительно демонстрирует неоднородность рассматриваемых феноменов. Наряду с дезадаптивными формами (невротический перфекционизм, деструктивный нарциссизм) существуют адаптивные, конструктивные варианты, которые характеризуются высокими, но реалистичными стандартами, гибкостью, способностью к удовлетворению от процесса деятельности и здоровой потребностью в признании [2; 3; 15]. Именно эти конструктивные формы, как показывает практика выдающихся педагогов-новаторов (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин), нередко выступают внутренним двигателем становления авторского стиля. Возникает научная задача: выявить механизмы, условия и способы трансформации личных амбиций (в том числе их «тёмных» проявлений) из потенциально деструктивного фактора в ресурс становления авторской позиции будущего педагога.

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и эмпирически проиллюстрировать ресурсный потенциал перфекционизма и нарциссизма в становлении профессиональной субъектности и авторской позиции у студентов педагогических направлений.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу исследования составляютчетыре взаимосвязанных подхода: субъектно-деятельностный (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн) [11], рассматривающий личность как активного творца собственной жизни и деятельности; ресурсный подход (Э. Фромм, С. Хобфолл), акцентирующий внимание на потенциале личностных особенностей для совладания и развития; концепция двойственной природы перфекционизма и нарциссизма (D.E. Hamachek, E.T. Sokolova, A.V. Pushkina), позволяющая преодолеть однозначно негативную оценку этих качеств и личностно развивающий (В.В. Сериков) подход, согласно которому подлинное профессиональное становление педагога невозможно без «выращивания» собственных смыслов, ценностей и авторских способов действия, а значит – без известной доли здорового нарциссического признания и перфекционистского стремления к высокому образцу. Именно в пространстве между риском деформации (невротический перфекционизм, деструктивный нарциссизм) и ресурсом развития (адаптивный перфекционизм, здоровый нарциссизм) и разворачивается процесс становления авторской позиции: личные амбиции при педагогически организованной рефлексии и сопровождающей их трансформации перестают быть препятствием и начинают работать как внутренний двигатель профессионализации.

Перфекционизм в современной психологии понимается как многомерный личностный конструкт. Согласно классической дихотомии Д. Хамачека, выделяется *нормальный (адаптивный, конструктивный) перфекционизм*, предполагающий постановку высоких, но достижимых целей, тщательность, гибкость и способность получать удовлетворение от процесса, и *невротический (дезадаптивный, деструктивный) перфекционизм*, детерминированный страхом ошибки, ригидностью, поляризованным оцениванием («всё или ничего») и фокусом на избегании неудач [15]. Отечественные исследователи (Н.Г. Гаранян, М.В. Ларских) подтверждают, что конструктивный перфекционизм положительно связан с познавательной потребностью, креативностью, академической успешностью и субъективным благополучием, тогда как деструктивные формы – с тревогой, депрессией и прокрастинацией [1; 4; 5].

Нарциссизм также не является монолитным феноменом, так Г. Аммон и его последователи (А.В. Пушкина, Е.Т. Соколова) различают *конструктивный* (здоровый, зрелый) нарциссизм, обеспечивающий стабильную самооценку, способность к эмпатии, лидерскую активность и потребность в признании за реальные заслуги, и *деструктивный* нарциссизм, характеризующийся грандиозностью, эксплуатацией других, зависимостью от внешней похвалы и неспособностью к близким отношениям [9; 10; 13]. Исследования А.В. Пушкиной показывают значимую корреляцию между нормальным перфекционизмом и конструктивным нарциссизмом: личность, стремящаяся к высоким стандартам, одновременно обладает здоровой потребностью в уважении и признании своего труда [10, С. 94]. Именно эта связь создаёт основу для синергии двух рассматриваемых черт.

Авторская позиция педагога в нашем понимании – это интегративное профессионально-личностное образование, включающее: а) ценностно-смысловой компонент (осознание миссии, профессиональное кредо); б) когнитивно-рефлексивный компонент (способность анализировать и проектировать свою деятельность); в) деятельностно-творческий компонент (оригинальность методических решений, инновационный поиск). Ключевым психологическим механизмом её становления выступает субъектность – способность личности быть источником собственной активности, осознанно и ответственно выстраивать траекторию профессионального развития [7; 11; 12].

Ключевая гипотеза настоящего исследования заключается в том, что личные амбиции будущего педагога, выраженные в конструктивных формах перфекционизма и нарциссизма, являются значимым ресурсом становления авторской позиции, обеспечивая высокую планку профессиональных стандартов (перфекционизм) и энергию для самопрезентации, лидерства и утверждения уникальности (нарциссизм). Деструктивные формы при создании специальных психолого-педагогических условий (развитие рефлексии, безопасная среда) могут быть трансформированы в конструктивные.

В основе перехода от деструктивных к конструктивным формам перфекционизма и нарциссизма лежат три ключевых психологических механизма, реализуемых в условиях рефлексивной образовательной среды.

Первый механизм – дифференциация и рефлексия. Студент должен научиться различать свои деструктивные и конструктивные побуждения. Например, страх ошибки («Я не имею права на ошибку, иначе я ничтожество») – это проявление невротического перфекционизма, а стремление тщательно подготовиться к уроку, чтобы ученикам было интересно, – адаптивного. Осознание этих импульсов через ведение рефлексивного дневника, групповые супервизии, анализ видеозаписей своей педагогической практики позволяет «отцепить» тревожный аффект от высоких стандартов. Согласно модели С.Д. Джумаевой, данный процесс опирается на механизм сдвига мотива на цель: когда фокус переносится с внешней оценки личности («Что обо мне подумают?») на качество деятельности («Как ученики освоили материал?»), энергия тревоги трансформируется в энергию поиска эффективных решений [2, С. 28].

Второй механизм – трансформация нарциссической потребности в признании. Деструктивный нарциссизм требует немедленного и постоянного восхищения, не подкреплённого реальными достижениями, что ведёт к поверхностности и манипуляциям. Конструктивная трансформация предполагает «отсрочку удовлетворения» и привязку самооценки к продуктивной деятельности. Педагог начинает стремиться к признанию не любой ценой, а через создание уникального образовательного продукта: авторского курса, методической разработки, успешного проекта с учениками. Желание «быть впереди» превращается в драйвер инновационного поиска. Так, в исследовании А.В. Пушкиной показано, что студенты с сочетанием нормального перфекционизма и конструктивного нарциссизма более успешны в проектной деятельности и публичных выступлениях, поскольку их амбиции подкреплены реальной компетентностью [10, С. 95].

Третий механизм – переформулирование отношения к неудаче. Ключевой барьер для перфекциониста – это страх ошибки. Авторская позиция, напротив, предполагает «право на пробу», на творческий педагогический эксперимент. Формирование «установки на рост» (growthmindset, С. Dweck) позволяет воспринимать неудачу не как катастрофу, а как

ценную обратную связь [14]. В педагогическом образовании это реализуется через проектную работу с обязательной рефлексией ошибок, кейс-стади сложных педагогических ситуаций, практику «супервизии без осуждения». Примером может выступать практическое упражнение «Карта ошибки», в ходе выполнения которого студент описывает свой неудачный фрагмент урока (или пробного занятия), выделяет в нём зону своего контроля и формулирует 2-3 конкретных способа улучшения без самообвинения. В конце упражнения студент делает рефлексивный итог: «Что я могу сделать иначе в следующий раз?» вместо «Какой я плохой учитель?». Такое переформулирование, по данным М.В. Ларских и соавторов подтверждает, что у студентов с конструктивным перфекционизмомповышается уровень субъективного счастья и снижается зависть к успехам других, что говорит о внутренней опоре и психологической устойчивости [6].

В результате этих трансформаций складывается устойчивая профессиональная идентичность, где перфекционизм обеспечивает «качество продукта» (глубина, тщательность, инновационность), а нарциссизм – его презентацию и тиражирование (лидерство, авторские школы, наставничество). Их синергия порождает авторскую позицию как системное качество, которое проявляется в самостоятельной постановке профессиональных целей, нестандартных педагогических решениях и рефлексивной ответственности за результат.

Для проверки теоретических положений было проведено пилотажное исследование на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (2025–2026 уч. г.). В исследовании приняли участие студенты 3-4 курсов бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» (N=78, из них 52 девушки, 26 юношей, средний возраст студентов составил 20,4 года).

В исследовании использовался взаимосвязанный комплекс психодиагностических методик: 1) Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (в адаптации И.И. Грачёвой); 2) Опросник нарциссических черт личности (Н.Г. Гаранян, Е.Т. Соколова); 3) Авторская методика диагностики авторской позиции будущего педагога [8]); 4) Контент-анализ эссе на тему «Моя авторская позиция» (41 работа). Для обработки данных использовался корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), а также качественный анализ текстов эссе. Результаты нашего исследования и их корреляционный анализ позволил выявить следующие значимые взаимосвязи ($p<0,05$):

1) показатель «ориентированный на себя перфекционизм» (высокие личные стандарты) положительно коррелирует с показателями «субъектность в целеполагании» ($r=0,48$) и «креативность педагогических решений» ($r=0,41$). То есть студенты, которые ставят себе высокие профессиональные планки, чаще проявляют самостоятельность и нестандартность. При этом данный вид перфекционизма не связан с тревогой и эмоциональным выгоранием ($r=0,07$, не значимо), что подтверждает его адаптивный характер;

2) показатель «конструктивный нарциссизм» (стремление к признанию через компетентность, реалистичная самооценка) показал значимые положительные связи с «самопрезентацией авторского опыта» ($r=0,52$) и «лидерской активностью в профессиональных пробах» ($r=0,44$). Студенты с развитым конструктивным нарциссизмом активно участвуют в различных конкурсах, мастер-классах, творческой деятельности (Первокурсник, Студенческая весна), волонтерских акциях, выступают на студенческих конференциях, стремятся к публикациям – т.е. «заявляют» свою авторскую позицию;

3) показатели «социально предписанный перфекционизм» (ориентация на требования других) и «деструктивный нарциссизм» (грандиозность, зависимость от похвалы) показали отрицательную корреляцию с субъектностью ($r=-0,35$ и $r=-0,41$ соответственно) и положительную – с тревогой и избеганием сложных заданий. Эти формы выступают барьерами для становления авторской позиции.

Качественный анализ эссе позволил выделить нам две группы студентов. Первая группа (32 человека, 41%) демонстрирует «ресурсный тип»: они описывают свои высокие требования к себе как «желание сделать урок незабываемым», «ответственность перед учениками», а потребность в признании – как «стремление поделиться находками с коллегами», «важно, чтобы мой труд был полезен». Пример фрагмента: «Я хочу быть не просто учителем, а Учителем с большой буквы. Для меня важно, чтобы дети уходили с моего урока с горящими глазами. Это моя планка. Я много готовлюсь, ищу нестандартные ходы, даже если это отнимает много времени. И мне приятно, когда коллеги говорят: «У тебя получилось». Это даёт силы» (С., 4 курс).

Вторая группа (27 человек, 35%) описывает перфекционизм в деструктивном ключе: страх ошибки, изматывающий контроль, переживания «Я должна быть идеальной, иначе я плохая учительница», «Однажды я ошиблась в теме – три дня не могла успокоиться». При этом потребность в признании выражена, но носит характер «зависимости от похвалы без опоры на результат». Остальные студенты (19 человек, 24%) продемонстрировали слабо выраженные амбиции и низкую субъектность.

Выводы. Проведённое теоретико-эмпирическое исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Перфекционизм и нарциссизм – амбивалентные личностные конструкты, которые могут выступать как в качестве деструктивных факторов (невротический перфекционизм, деструктивный нарциссизм), так и в качестве ресурсов профессионального становления (конструктивный перфекционизм, здоровый нарциссизм). Стигматизация этих черт в педагогической среде непродуктивна, поскольку блокирует мощный источник профессиональной энергии.

2. Конструктивный перфекционизм, проявляющийся в высоких, но гибких стандартах, ориентации на качество и интерес к деятельности, обеспечивает формирование таких компонентов авторской позиции, как тщательность, инновационный поиск, рефлексивность и устойчивость к неудачам. Конструктивный нарциссизм, выражающийся в здоровом стремлении к признанию через реальные достижения, активирует самопрезентацию, профессиональную амбициозность и лидерство.

3. Трансформация личных амбиций в ресурс авторской позиции студентов как будущих педагогов требует специально организованных психолого-педагогических условий: безопасной образовательной среды, развития рефлексии, обучения когнитивному совладанию с ошибкой, поддержки субъектности и предоставления пространства для авторских проб. Ключевыми механизмами при этом выступают: дифференциация форм перфекционизма и нарциссизма, трансформация потребности в признании через продукт, переформулирование отношения к неудаче с «катастрофы» на «обратную связь».

4. Перспективы дальнейшего исследования связаны с апробацией разработанной программы на расширенной выборке, лонгитюдным отслеживанием становления авторской позиции у студентов с разными профилями перфекционизма и нарциссизма, а также с разработкой методических рекомендаций для преподавателей педагогических вузов по работе с амбициозными студентами.

Таким образом, отказ от однозначно негативной оценки перфекционизма и нарциссизма и обращение к их ресурсному потенциалу открывает новые возможности для становления авторской позиции будущего педагога как ключевого качества учителя XXI века, способного быть не исполнителем, а творцом образовательной реальности.

Литература:

1. Гаранян, Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18-48

2. Джумаева, С.Д. Модель конструктивного перфекционизма педагога / С.Д. Джумаева // Научные исследования. – 2016. – № 1(2). – С. 27-28
3. Золотарева, А.А. Дифференциально-психологическая диагностика перфекционизма / А.А. Золотарева // Психология и психотехника. – 2012. – № 3. – С. 44-52
4. Ларских, М.В. Познавательные потребности у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М.В. Ларских, С.В. Ларских // Актуальные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии. – Воронеж, 2014. – С. 105-110
5. Ларских, М.В. Особенности отношения к будущему у студентов с высоким уровнем перфекционизма / М.В. Ларских, Ю.Е. Васильева // Актуальные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии. – Воронеж, 2014. – С. 100-104
6. Ларских, М.В. Взаимосвязь между перфекционизмом и переживаниями «счастья» и «зависти» у студентов / М.В. Ларских, А.А. Пашкевич, Е.Н. Голышкина, С.А. Дьяконова // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2019. – № 76. – С. 80-85
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма учителя / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
8. Орлова, Г.В. Условия формирования авторской позиции педагога / Г.В. Орлова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2026. – Т. 1. – № 2(113). – С. 57-70
9. Пушкина, А.В. Особенности соотношения перфекционизма и нарциссизма / А.В. Пушкина // Вестник Новосибирского государственного технического университета. – 2015. – № 4(61). – С. 91-97
10. Пушкина, А.В. Конструктивный нарциссизм и его роль в саморазвитии личности / А.В. Пушкина // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5(54). – С. 94-96
11. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1997. – 191 с.
12. Сериков, В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29-37
13. Соколова, Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 67-80
14. Dweck, C.S. Mindset: The new psychology of success / C.S. Dweck. – New York: Random House, 2006. – 277 p.
15. Hamachek, D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D.E. Hamachek // Psychology. – 1978. – Vol. 15. – P. 27-33

Психология

УДК 159.923

кандидат педагогических наук, доцент Савина Наталья Викторовна
Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия» (г. Омск);
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
аспирант Сарычев Владислав Вячеславович
Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЦИФРОВОЙ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Предметом анализа стали возрастные различия цифровой адаптации работников при выполнении служебных отчётных задач. Перевод отчётности в цифровую форму затрагивает не только техническую сторону заполнения и отправки сведений, но и организацию действия: ориентировку в задаче, контроль результата, порядок исправления ошибки и переживание управляемости ситуации. Для организаций с разновозрастным составом это существенно, поскольку единый цифровой порядок включается в разные профессиональные привычки, темпы работы и способы проверки результата. Теоретическую основу составили культурно-исторический и деятельностный подходы, исследования психологической адаптации, саморегуляции, самоэффективности и техностресса. Возраст рассматривается не как самостоятельная причина успешности или неуспешности цифровой адаптации, а как контекстный признак, уточняющий особенности выполнения цифровой задачи. Эмпирическую основу составили данные 148 работников санитарно-эпидемиологической службы и 1228 отчётных эпизодов, зафиксированных в реальной цифровой системе. Единицей анализа был отчётный эпизод – завершённый цикл выполнения и отправки отчёта с цифровыми показателями и последующими микрооценками работника. К цифровым показателям относились длительность выполнения, возвраты на доработку и повторные отправки; к субъективным – микрооценки сложности, напряжения, уверенности, понятности действий и сопричастности общему процессу. Наиболее заметные различия между возрастными группами обнаружены по длительности выполнения отчётного эпизода. По микрооценкам, возвратам и повторным отправкам выраженный неблагоприятный профиль старших работников не выявлен. Полученные данные позволяют рассматривать цифровую адаптацию работников разных возрастных групп как процесс освоения конкретной профессиональной задачи, а не как прямое следствие принадлежности к той или иной возрастной группе.

Ключевые слова: цифровая адаптация, возрастные различия, профессиональная деятельность, цифровая среда, отчётный эпизод, саморегуляция, техностресс, микрооценки.

Annotation. The analysis focuses on age differences in employees' digital adaptation while performing work-related reporting tasks. The transition to a digital form of reporting affects not only the technical procedure for completing and submitting data, but also the organization of action itself: task orientation, result control, error correction and the employee's sense of controllability. This is especially relevant for organizations with employees of different age groups, since the same digital workflow is included in different professional habits, work pace and ways of checking the result. The theoretical basis includes the cultural-historical and activity approaches, as well as studies of psychological adaptation, self-regulation, self-efficacy and technostress. Age is considered not as an independent cause of success or failure in digital adaptation, but as a contextual characteristic that helps to clarify how employees perform a digital task. The empirical material included data from 148 employees of the sanitary and epidemiological service and 1228 reporting episodes recorded in a real digital system. The unit of analysis was a reporting episode, understood as one completed cycle of preparing and submitting a report with digital performance indicators and subsequent situational self-ratings. The digital indicators included task completion time, returns for revision and repeated submissions. The subjective indicators included micro-ratings of task difficulty, tension, confidence, clarity of actions and involvement in the common process. The clearest differences between age groups were found in task completion time. At the same time, no pronounced unfavorable profile of older employees was found in micro-ratings, returns for revision or repeated submissions. The data obtained make it possible to consider digital adaptation of employees of different age groups as a process of mastering a specific professional task rather than as a direct consequence of belonging to a particular age group.

Key words: digital adaptation, age differences, professional activity, digital environment, reporting episode, self-regulation, technostress, micro-ratings.

Введение. В организационном языке цифровизацию обычно связывают с внедрением информационных систем, электронных сервисов и автоматизированной обработкой данных. Для психологического анализа такое описание слишком узко. Новая цифровая форма перестраивает для работника привычный порядок вхождения в задачу, контроль результата, взаимодействие с другими участниками процесса и переживание собственной компетентности. Поэтому анализ цифровизации должен выходить за пределы общей оценки «владения технологиями» и обращаться к конкретному действию, выполняемому в изменившихся условиях. Анализ такой ситуации крайне важен в аспекте психологических негативных последствий цифровизации для работников [3]. Еще во время начала активного внедрения компьютеров исследователи обращались к вопросу их эффективного освоения и возникающих в связи с этим проблем [10].

Для культурно-исторической традиции Л.С. Выготского и деятельностного подхода А.Н. Леонтьева принципиально положение об опосредованном характере человеческой деятельности [2; 4]. Средство не присоединяется к действию как нейтральное техническое дополнение; оно меняет ориентировку, структуру операций и способы контроля. В этом смысле цифровая профессиональная среда выступает новой формой опосредования привычной трудовой задачи. Знания содержания отчёта уже недостаточно: работнику необходимо освоить цифровой порядок его выполнения, способы проверки результата, процедуру отправки и признаки завершения задачи. Сходная мысль развивается и в современных работах о цифровых технологиях как новом средстве опосредования деятельности [7; 8].

Психологическая адаптация в этом контексте понимается не как пассивное приспособление к требованиям, а как перестройка способа деятельности. В работах А.А. Налчаджяна адаптация рассматривается как процесс согласования человека с изменяющимися условиями среды [6]. В исследованиях В.А. Бодрова подчёркивается значение требований деятельности, ресурсов субъекта и регуляции функционального состояния [1]. Поэтому трудности в цифровой профессиональной среде не сводятся к недостатку технических навыков. Существенное значение приобретают неопределённость требований, нарушение привычного контроля, субъективное напряжение и неясность критериев успешного выполнения.

Возрастной аспект требует отдельного рассмотрения. В организационной практике возраст нередко используется как удобное объяснение цифровых затруднений: старших работников заранее относят к «менее цифровым», а молодых — к более готовым к новым интерфейсам. Такая схема психологически чрезмерно упрощает ситуацию. Возраст может быть связан с опытом, темпом освоения операций, привычными стратегиями контроля и отношением к изменениям, но это не даёт оснований заранее рассматривать старшую возрастную группу как группу цифровой неуспешности. Исследования обучения взрослых работе с технологиями также показывают, что значение имеют не только возрастные характеристики, но и организация инструкции, темп освоения и поддержка выполнения [11].

В исследованиях саморегуляции В.И. Моросановой успешность деятельности связывается с системой планирования, моделирования условий, программирования действий, оценки результата и коррекции поведения [5]. Теория самоэффективности А. Бандуры указывает на значение уверенности субъекта в возможности справиться с задачей [9]. Исследования техностресса М. Тарафдар и соавторов показывают, что цифровые технологии могут становиться источником перегрузки и напряжения, если требования среды превышают субъективные и организационные ресурсы работника [12]. Однако сам факт работы в цифровой системе ещё не свидетельствует о дезадаптации. Необходимо различать процессуальные показатели выполнения и субъективную сторону эпизода: воспринимаемую сложность, напряжённость, понятность и управляемость задачи.

Цель нашего исследования заключалась в описании возрастных различий цифровой адаптации работников при выполнении служебных отчётных задач в реальной цифровой системе. В работе рассмотрены теоретические основания анализа возрастных различий, описан эмпирический дизайн, представлены цифровые и субъективные показатели выполнения отчётных эпизодов, определены наиболее выраженные различия и обозначены границы интерпретации данных.

Изложение основного материала статьи. Цифровая адаптация в профессиональной деятельности имеет процессуальный характер. Она не исчерпывается общим отношением работника к цифровизации или самооценкой цифровой компетентности. Её проявления обнаруживаются в ходе самой работы: во вхождении в задачу, понимании порядка действий, длительности выполнения, возвратах к исправлению, повторных отправках и оценке завершённого эпизода. В связи с этим основной единицей анализа был выбран отчётный эпизод.

Эмпирическое исследование проводилось в естественных условиях служебной отчётной деятельности. В анализ вошли данные 148 работников санитарно-эпидемиологической службы и 1228 отчётных эпизодов, собранных в период с 24.04.2026 по 08.05.2026. Работники выполняли четыре служебные отчётные задачи, реализованные в цифровой системе. Эти задачи различались по форме цифрового представления привычной отчётности, но не рассматривались как экспериментальные условия. Исследование было построено как процессуально-наблюдательное, поскольку искусственное разделение работников на группы с разным доступом к рабочему инструменту нарушило бы служебный процесс. Участники были распределены по четырём возрастным группам: 25-34 года, 35-44 года, 45-54 года, 55 лет и старше. В группу 25-34 года вошли 47 работников и 400 отчётных эпизодов; в группу 35-44 года – 31 работник и 256 эпизодов; в группу 45-54 года – 38 работников и 332 эпизода; в группу 55 лет и старше – 32 работника и 240 эпизодов. Один участник мог быть представлен несколькими эпизодами, поэтому статистические результаты использовались не как основание для жёсткого причинного объяснения, а как способ описания различий в реальном массиве профессиональной деятельности.

Система фиксировала время начала работы, время отправки, длительность выполнения, статус, возвраты на доработку и повторные отправки. Основным количественным показателем выступала длительность выполнения в секундах – интервал от начала работы до отправки отчёта. После завершения отчётного эпизода работник давал пять ситуативных микрооценок: сложность выполнения, напряжение, уверенность в правильности заполнения, понятность действий в системе и сопричастность общему процессу. Эти показатели не приравнивались к стандартизированным психодиагностическим шкалам и использовались как краткие ситуативные индикаторы субъективной стороны конкретного эпизода.

Для описания времени выполнения применялись медиана, среднее значение, стандартное отклонение и квартили. Медиана рассматривалась как более устойчивая характеристика типичной длительности эпизода, поскольку распределение времени было асимметричным и включало отдельные очень длительные выполнения. Для сравнения возрастных групп использовался критерий Краскела – Уоллиса. При сравнении возрастных групп видно, что медиана времени выполнения постепенно возрастает от младшей группы к старшей. В группе 25-34 года она составила 122,5 с, в группе 35-44 года – 137,0 с, в группе 45-54 года – 174,0 с, в группе 55 лет и старше – 189,5 с. Средние значения менялись в том же направлении: 392,6 с, 458,8 с, 460,0 с и 520,1 с соответственно. Критерий Краскела – Уоллиса подтвердил наличие статистически значимых различий по времени выполнения: $H(3) = 22{,}99$, $p < 0{,}001$, $\varepsilon^2 \approx 0{,}016$. Величина эффекта была небольшой, поэтому возрастные различия по времени объясняют лишь ограниченную часть общей вариативности отчётных эпизодов.

Полученный результат не доказывает низкую цифровую адаптированность старших работников. Различие относится прежде всего ко времени, а не к качеству прохождения эпизода. Доля эпизодов с возвратом на доработку составила 1,75% в группе 25-34 года, 2,73% в группе 35-44 года, 2,41% в группе 45-54 года и 0,83% в группе 55 лет и старше. Доля эпизодов с повторной отправкой составила соответственно 5,00%, 4,30%, 4,22% и 2,92%. Следовательно, у старшей группы не выявлено увеличения возвратов или повторных отправок. Средние значения микрооценок также не формируют неблагоприятного профиля старших работников. Сложность и напряжение во всех возрастных группах находились на низком уровне: для сложности средние значения составили 1,32; 1,16; 1,19 и 1,10, для напряжения – 1,33; 1,18; 1,15 и 1,11. Уверенность, понятность действий и сопричастность, напротив, находились у верхней границы шкалы: в разных возрастных группах они варьировали в пределах 4,93-4,97. Проверка по критерию Краскела – Уоллиса не выявила значимых возрастных различий по сложности ($H = 3,56$, $p = 0,313$), напряжению ($H = 4,80$, $p = 0,187$), уверенности ($H = 1,13$, $p = 0,770$), понятности действий ($H = 3,53$, $p = 0,317$) и сопричастности ($H = 1,66$, $p = 0,646$).

Такое соотношение показателей требует осторожного психологического объяснения. Если бы старшие работники испытывали цифровую задачу как существенно более трудную и напряжённую, следовало бы ожидать одновременного роста длительности, сложности, напряжения, возвратов и повторных отправок. Фактическая картина иная: возрастные различия концентрируются вокруг времени выполнения, а субъективный профиль остаётся благоприятным. Более длительное выполнение может отражать осторожный темп, более тщательную проверку результата или особенности распределения задач, а не только затруднение как таковое. Скорость выполнения и адаптацию в данном случае необходимо разграничивать. Быстрое выполнение не всегда означает психологически более благоприятное прохождение задачи, а более длительное выполнение не всегда является признаком неуспешности. В профессиональной отчётности важны не только темп, но и полнота, точность, соблюдение порядка, понимание результата и готовность продолжать работу в цифровой среде. Поэтому при оценке цифровой адаптации работников разных возрастных групп нельзя опираться только на один показатель времени.

Данные уточняют распространённое представление о возрастных рисках цифровизации. Возрастные различия действительно существуют, если анализировать процессуальный показатель длительности. Но они не подтверждают простую схему, согласно которой старшие работники неизбежно испытывают большую сложность, большее напряжение и чаще допускают ошибки. В данном массиве такая картина не обнаружена. Более корректно говорить не о «возрастном барьере цифровизации», а о возрастно-чувствительной организации цифрового процесса.

С позиции саморегуляции цифровая задача требует построения программы действий, удержания цели, соотнесения промежуточных операций с требованиями системы и оценки результата. Если интерфейс даёт понятную обратную связь, а профессиональный смысл задачи сохраняется, работник получает возможность встроить цифровую форму в уже имеющуюся структуру деятельности. В этом случае возрастные различия могут проявляться в скорости перестройки операций, но не обязательно в субъективном напряжении или снижении уверенности.

Практический смысл результатов состоит не в формальном разделении работников по возрасту, а в поддержке понятности, управляемости и завершённости цифрового действия. В организациях с разновозрастным составом целесообразны краткие инструкции, демонстрация выполнения задачи, доступный канал обратной связи, понятные сообщения об ошибках и подтверждение успешной отправки. Для старших групп особенно значимой может быть не установка на ускорение любой ценой, а возможность выполнить задачу в устойчивом темпе и без потери контроля над результатом.

При интерпретации полученных данных важно учитывать, что цифровая форма отчётности не устраняла профессиональный смысл задачи. Работники не решали учебную компьютерную пробу и не осваивали отвлечённый интерфейс. Они выполняли служебное действие, связанное с привычным порядком сбора и передачи информации. Поэтому благоприятный профиль микрооценок может быть связан с сохранением предметной стороны работы: цифровая система меняла способ организации действия, но не разрушала понимание того, зачем этот отчёт нужен и как он включён в общий процесс.

Такой результат имеет значение для оценки возрастных различий. Если цифровизация подаётся работнику как разрыв с прежним профессиональным опытом, возрастные различия могут усиливаться за счёт неопределённости и потери контроля. Если же новая форма опирается на уже знакомую логику работы, содержит понятные статусы и позволяет проверить результат, возрастной фактор проявляется мягче. В нашем массиве старшие работники выполняли отчёты дольше, но при этом сохраняли высокую уверенность, понимание порядка действий и чувство включённости в общий процесс. Именно это позволяет не сводить цифровую адаптацию к скорости выполнения.

Ограничения исследования связаны с его наблюдательным характером. Полученные данные не позволяют делать строгие причинные выводы о влиянии возраста. Один участник мог быть представлен несколькими эпизодами, поэтому массив содержит повторные наблюдения. Микрооценки выступали ситуативными индикаторами, а не валидированными психодиагностическими шкалами технострессса, самоэффективности или саморегуляции. Четыре отчётные задачи представляли собой естественные разновидности служебной отчётности, а не экспериментально сбалансированные условия. Эти обстоятельства не отменяют ценность данных, но задают границы их интерпретации.

Выводы. Возрастные различия цифровой адаптации работников при выполнении служебных отчётных задач проявились прежде всего в длительности отчётного эпизода. Медиана времени последовательно возрастала от группы 25-34 года к группе 55 лет и старше: 122,5 с, 137,0 с, 174,0 с и 189,5 с соответственно. Статистическое сравнение подтвердило наличие различий по времени выполнения: $H(3) = 22,99$, $p < 0,001$, при небольшой величине эффекта. По ситуативным микрооценкам значимые возрастные различия не выявлены. Во всех возрастных группах сложность и напряжение оставались низкими, а уверенность, понятность действий и сопричастность – высокими. Более длительное выполнение у старших работников не сопровождалось выраженным ростом субъективной трудности или напряжения. Показатели возвратов и повторных отправок также не указывают на неблагоприятный профиль старшей возрастной группы. Поэтому время выполнения нельзя автоматически отождествлять с ошибочностью или неуспешностью цифровой адаптации. Возраст целесообразно рассматривать как контекстный признак, связанный с темпом выполнения цифровой задачи, но не как самостоятельную причину дезадаптации. Практические меры сопровождения должны быть направлены не на возрастную маркировку работников, а на улучшение условий выполнения цифровой задачи: ясность инструкции, предсказуемость интерфейса, понятную обратную связь, возможность проверки результата и доступную помощь при затруднении. Такой подход поддерживает цифровую адаптацию без усиления возрастных стереотипов в организации.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5-328

3. Емелин, В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова,

А.Ш. Тхостов // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1(7). – С. 81-87
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – Москва: Наука, 2010. – 519 с.
6. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – Москва: Эксмо, 2010. – 368 с.
7. Рубцова, О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования. Часть первая / О.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 3. – С. 117-124. – DOI: 10.17759/chp.2019150312
8. Рубцова, О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования. Часть вторая / О.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 100-108. – DOI: 10.17759/chp.2019150410
9. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: W.H. Freeman, 1997. – 604 p.
10. Compeau, D.R. Computer self-efficacy: development of a measure and initial test / D.R. Compeau, C.A. Higgins // MIS Quarterly. – 1995. – Vol. 19. – № 2. – P. 189-211. – DOI: 10.2307/249688
11. Czaja, S.J. Designing training and instructional programs for older adults / S.J. Czaja, J. Sharit. – Boca Raton: CRC Press, 2012. – 328 p.
12. Tarafdar, M. Crossing to the dark side: examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress / M. Tarafdar, Q. Tu, T.S. Ragu-Nathan, B.S. Ragu-Nathan // Communications of the ACM. – 2011. – Vol. 54. – № 9. – P. 113-120. – DOI: 10.1145/1995376.1995403

УДК 159.96

кандидат психологических наук Фархутдинова Юлия Низамутдиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант 2 курса Худякова Алина Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕЗАВЕРШЕННОЙ СЕПАРАЦИИ И ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Подростковый возраст является уязвимым к возникновению эмоциональных нарушений, включая депрессивные состояния. Риск возникновения депрессивных состояний повышает незавершённая сепарация как внутренний конфликт между стремлением к независимости и потребностью в эмоциональной поддержке. Актуальность работы обусловлена необходимостью идентификации психологических детерминант подростковой депрессии, рассматриваемой как форма возрастной дезадаптации, которая может возникнуть вследствие нарушения нормативного кризиса отделения. В статье рассмотрены отечественные и зарубежные подходы к пониманию сепарации как психологического феномена. Сделан анализ эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов сепарации. Особое внимание уделено пониманию незавершённой сепарации как состояния, проявляющегося в эмоциональной зависимости от родителей, трудностях формирования личностных границ, недостаточной самостоятельности и внутренней неготовности к взрослой позиции. Представлены результаты исследования взаимосвязи между уровнем завершённости психологической сепарации от родителей и выраженностью депрессивных состояний у подростков. Статистическая обработка данных подтвердила гипотезу о наличии положительной взаимосвязи между показателями нарушения сепарации, в том числе эмоционального отчуждения и родительского контроля/слияния, и уровнем депрессивных состояний. Полученные результаты показывают, что незавершённая сепарация является значимым фактором риска депрессивных состояний в подростковом возрасте. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных при разработке программ психологического сопровождения подростков, направленных на развитие эмоциональной автономии, укрепление внутренней опоры и профилактику депрессивных состояний.

Ключевые слова: подростковый возраст, незавершенная сепарация, депрессивные состояния, детско-родительские отношения, эмоциональная автономия.

Annotation. Adolescence is a vulnerable period for emotional disorders, including depression. The risk of depression is increased by incomplete separation, which is an internal conflict between the desire for independence and the need for emotional support. The relevance of this work lies in the need to identify the psychological determinants of adolescent depression, which is considered a form of age-related maladjustment that can occur due to a disruption in the normal crisis of separation. The article explores both domestic and foreign approaches to understanding separation as a psychological phenomenon. . The article analyzes the emotional, cognitive, and behavioral components of separation. Special attention is paid to understanding incomplete separation as a condition manifested in emotional dependence on parents, difficulties in forming personal boundaries, insufficient independence, and internal unpreparedness for an adult position. The article presents the results of a study on the relationship between the level of psychological separation from parents and the severity of depressive states in adolescents. Statistical data processing confirmed the hypothesis of a positive correlation between indicators of impaired separation, including emotional alienation and parental control/fusion, and the level of depressive states. The results obtained show that incomplete separation is a significant risk factor for depressive conditions in adolescence. The practical significance of the work lies in the possibility of using the data obtained in the development of psychological programs.

Key words: adolescence, incomplete separation, depressive states, parent-child relationships, and emotional autonomy.

Введение. Подростковый возраст конституируется как период нормативного кризиса, ключевой задачей которого является достижение психологической сепарации и формирование автономной личностной идентичности. В контексте кризисной психологии, неспособность подростка построить автономные границы («незавершенная сепарация») приводит к хроническому внутреннему конфликту. На фоне возрастной лабильности этот конфликт часто трансформируется в депрессивную симптоматику, маскирующуюся под соматические жалобы или аффективные нарушения. Высокая распространенность депрессивных состояний в юношеском возрасте, часто маскированных и протекающих с соматическими проявлениями, диктует необходимость эмпирического изучения конкретных психологических предикторов. Для кризисной психологии принципиально важно рассматривать депрессивные состояния подростка в системе возрастных задач развития, в контексте становления автономии и перестройки отношений со значимыми взрослыми. Именно поэтому анализ сепарации позволяет выявить не только семейные трудности, но и внутренние механизмы эмоциональной

дезадаптации подростка.

Изложение основного материала статьи. Теоретическая основа исследования опирается на положения кризисной психологии о закономерностях возрастного развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) [4] и системный подход к анализу семейных отношений (М. Боуэн, А.Я. Варга, В.В. Столин) [3]. Депрессивные состояния рассматриваются как проявление дезадаптации при невозможности разрешить сепарационный кризис, что согласуется с работами А. Бека относительно роли негативных когнитивных установок, формирующихся в условиях фрустрации базовых потребностей [5].

Современные исследования показывают, что депрессивные состояния у подростков характеризуются многообразием проявлений, тенденцией к маскированности, снижением мотивации, утратой интереса к деятельности, нарушениями самооценки и самоотношения. В ряде случаев депрессивные состояния становятся причиной школьной дезадаптации, социальной изоляции, повышенной тревожности и суицидальных тенденций. Это определяет необходимость изучения психологических факторов, способствующих развитию депрессивной симптоматики именно в подростковом возрасте (Н.М. Иовчук, А.Ф. Личко, А.И. Подольский, А.А. Реан, Л.Б. Шнейдер; А. Бек, М. Селигман, М. Раттер, Р. Харрингтон; A. Beek, G. Elder, M. Radke-Jarrow и др.).

С позиции кризисной психологии подростковый возраст рассматривается как этап, в котором ведущими задачами развития являются сепарация от родителей, формирование автономности и построение личностной идентичности. Однако процесс сепарации не всегда протекает успешно. Незавершённая сепарация проявляется в сохранении эмоциональной зависимости от родителей, трудностях формирования психологических границ, дефиците самостоятельности и внутренней неготовности к взрослой роли. Подобное состояние может выступать источником хронического внутреннего конфликта между стремлением к независимости и потребностью в эмоциональной поддержке, что повышает риск возникновения депрессивных состояний (Е.В. Афанасикова, Н.В. Буравцова, А.Я. Варга, А.А. Дитюк, Н.В. Дмитриева, Е.В. Емельянова, М.И. Лисина, А.Ю. Маленова, В.В. Столин, Т.И. Сытько; П. Блос, Д. Боулби, М. Боуэн, Д. Винникот, М. Малер, Дж. Уайнхолд, Д. Уоллин, Дж. Хоффман и др.).

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых подростковой депрессии и сепарации, остаётся недостаточно изученной проблема взаимосвязи незавершённой сепарации и депрессивных состояний у подростков в рамках кризисной психологии. Это связано с тем, что депрессивные состояния зачастую рассматриваются преимущественно в клиническом контексте, тогда как кризисная психология позволяет раскрыть их как форму возрастной дезадаптации, возникающей при нарушении прохождения нормативного кризиса сепарации.

В расширенном теоретическом контексте сепарация рассматривается как многоуровневый и нелинейный процесс, содержание которого связано с перестройкой детско-родительских отношений, развитием способности подростка удерживать собственную позицию, принимать решения и одновременно сохранять эмоциональную связь с семьей. Поэтому успешная сепарация означает не разрыв отношений, а переход к более зрелой модели взаимодействия, в которой автономия сочетается с близостью, а самостоятельность – с ответственностью (Дж. П. Аллен, М. Боуэн Дж. А. Хоффман и др.).

Содержательно сепарация включает несколько взаимосвязанных компонентов. Эмоциональный компонент отражает степень зависимости подростка от родительского одобрения и поддержки; когнитивный – способность вырабатывать собственные взгляды и суждения; поведенческий – готовность к самостоятельному выбору и ответственности; ценностный – формирование собственной системы смыслов и жизненных ориентиров. Неравномерность развития этих компонентов особенно важна для понимания незавершенной сепарации: внешняя самостоятельность еще не означает внутренней автономии, а протестное поведение само по себе не свидетельствует о психологической зрелости.

Связь незавершенной сепарации с депрессивными состояниями раскрывается через несколько психологических механизмов. К ним относятся недостаточная безопасность привязанности, хроническое переживание эмоциональной недоступности родителей, психологический контроль, дефицит ясности Я-концепции и трудности эмоциональной регуляции. При такой конфигурации возрастные трудности переживаются подростком как субъективно более тяжелые, а обычные конфликты, оценочные ситуации и неудачи легче переходят в чувство беспомощности, снижение жизненного тонуса и устойчивое эмоциональное неблагополучие (Б.К. Барбер, Дж. Боулби, Б. Соэненс и др.).

Таким образом, незавершенную сепарацию можно рассматривать как значимый фактор риска депрессивных состояний в подростковом возрасте и как содержательное основание для последующего эмпирического анализа. В этой логике проверяется предположение о статистически значимой связи между показателями нарушенной сепарации и выраженностью депрессивных состояний у подростков.

Цель исследования состоит в изучении взаимосвязи уровня завершенности психологической сепарации и выраженности депрессивных состояний в подростковом возрасте.

Гипотеза заключается в предположении о существовании статистически значимой положительной взаимосвязи между показателями нарушения сепарации и уровнями депрессивных состояний.

Эмпирическое исследование было реализовано на базе МАОУ «Школа № 44 с УИОП» г. Нижний Новгород. Выборку составили 51 учащийся 9-х классов.

Диагностический инструментарий структурирован для разделения независимых и зависимых переменных: показатели незавершенной сепарации (Опросник привязанности к родителям (оценка компонента «Отчуждение») и Тест-опросник родительского отношения (РОП) А.Я. Варга, В.В. Столина); показатели депрессивных состояний (зависимые переменные): (Детская шкала депрессии (CDI) М. Ковач и Методика Зунге). В контексте данного исследования РОП использовался в авторской модификации, адаптированной для диагностики особенностей восприятия родительских установок подростками, с акцентом на шкалы, отражающие нарушение автономии («Контроль/Слияние»). Для выявления взаимосвязей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (p).

Первичный анализ данных позволил оценить выраженность изучаемых конструктов в выборке. Средние значения указывают на существенный уровень проблем в сфере сепарации при наличии субклинической депрессивной симптоматики (табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели депрессии и сепарации в выборке (N=51)

Показатель	Среднее (M)	Станд. откл. (SD)
Интегральный показатель депрессии (CDI)	39.5	8.7
Уровень депрессии (Зунге, %)	43.6%	7.1%
Отчуждение (Привязанность)	13.8	3.1
Слияние/Контроль (РОП)	18.5	4.5

Ключевым этапом стало проведение корреляционного анализа для проверки гипотезы (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (ρ) между сепарацией и депрессией

Взаимосвязь	Коэффициент Спирмена (ρ)	Уровень значимости (p)	Интерпретация силы связи
Отчуждение (X_1) ↔ CDI ($Y_1$1)	+0.68	<0.01	Сильная положительная
Контроль/Слияние ($X_1$2) ↔ (РОП) CDI ($Y_1$1)	+0.55	<0.05	Умеренная положительная
Отчуждение ($X_1$1) ↔ Зунге (Y_2)	+0.61	<0.01	Умеренно-сильная положительная
Контроль/Слияние (X_2) ↔ Зунге (Y_2)	+0.49	<0.05	Умеренная положительная

Полученные коэффициенты подтверждают, что с ростом показателей нарушения сепарации (X_1, X_2) наблюдается статистически значимое увеличение показателей депрессии (Y_1, Y_2).

Рассмотрим детально корреляционный анализ и анализ кейсов.

1. Взаимосвязь Отчуждения и Депрессии по CDI ($\rho = +0.68$). Эта сильная положительная корреляция указывает на прямую зависимость между переживанием эмоциональной покинутости (высокий балл по шкале «Отчуждение») и выраженностью депрессивных симптомов, фиксируемых по CDI.

Кейс-анализ. Испытуемая № 42 (9В) продемонстрировала максимальный балл по Отчуждению (20). Ее общий балл по CDI составил 54, что находится в верхней границе среднего уровня и указывает на выраженную самодепрессию, которая, вероятно, связана с ощущением эмоционального вакуума и отсутствия надежной внутренней опоры, заменяемой родительской фигурой.

2. Взаимосвязь Контроля/Слияния и Депрессии по CDI ($\rho = +0.55$). Умеренная, но значимая связь демонстрирует, что избыточный контроль и слияние, лишающие подростка права на субъектность, также коррелируют с депрессией.

Кейс-анализ. Испытуемый № 18 (9Б) получил максимальный балл по шкалам Контроль/Слияние (27) в РОП. Его балл по CDI составил 55. Чрезмерная родительская регламентация, препятствующая формированию собственной воли, порождает чувство беспомощности и неадекватности, что манифестируется в подавленном настроении.

3. Взаимосвязь Отчуждения и Депрессии по Зунге ($\rho = +0.61$). Высокая корреляция с методикой Зунге указывает на то, что эмоциональная дистанция с родителями интенсивно активирует соматические компоненты депрессии (усталость, нарушения сна).

Кейс-анализ. Испытуемая № 7 (9 Б) имела балл по Отчуждению 10. Ее уровень депрессии по Зунге достиг 59,9%, что диагностируется как субдепрессивное состояние (маскированная депрессия). Это подтверждает, что дефицит эмоционального принятия часто проявляется не в прямом выражении тоски, а в психосоматическом дистрессе.

4. Взаимосвязь Контроля/Слияния и Депрессии по Зунге ($\rho = +0.49$). Умеренная связь показывает, что и жесткие рамки взаимодействия с родителями способствуют развитию физического и эмоционального истощения.

Полученные эмпирические данные убедительно свидетельствуют о том, что незавершенная сепарация выступает не просто фоном, а активным психологическим механизмом, лежащим в основе развития депрессивных состояний у подростков.

Нарушение процесса отделения, описанное в психодинамической традиции как препятствие к вторичной индивидуации (П. Блос), лишает подростка автономных регуляторных ресурсов [1]. В результате конфликт между стремлением к независимости и необходимостью эмоциональной поддержки (или страхом перед контролем) затягивается, что, согласно положениям кризисной психологии, является провалом возрастной задачи.

Корреляция с CDI (до $\rho = 0.68$) показывает, что эмоциональное отчуждение (показатель ненадежной привязанности) является более деструктивным для аффективной сферы, чем контроль. Это согласуется с концепцией Дж. Боулби о критической важности эмоциональной доступности родителя как базы для исследования мира [2]. Подросток, лишенный этой базы, демонстрирует снижение настроения и ангедонию, поскольку его внутренний ресурс саморегуляции истощен тревогой.

Связь с РОП, особенно с субшкалами Контроль/Слияние ($\rho = 0.55$), отражает динамику, описываемую в системной семейной психотерапии: в семьях с низким уровнем дифференциации «Я» (М. Боуэн), где границы личности размыты или гипертрофированы, подросток вынужден либо бороться за автономию (вызывая гнев/депрессию), либо капитулировать (что ведет к инфантилизации и подавленности). Наш кейс № 18 (максимальный контроль, высокий CDI) наглядно иллюстрирует данный сценарий.

Более того, высокая корреляция с результатами по Зунге ($\rho = 0.61$) подчеркивает, что депрессия, спровоцированная сепарационными трудностями, часто принимает форму, трудно выявляемую при обычном скрининге. Подростки не говорят о тоске, они жалуются на усталость, потерю веса и сна. Это переводит психологический конфликт в соматическую сферу, что требует от специалистов (психологов и педагогов) повышенного внимания к неспецифическим жалобам.

Выводы.

1. Проведенное эмпирическое исследование позволило установить и статистически подтвердить наличие значимой положительной взаимосвязи между различными аспектами нарушения психологического отделения от родителей (незавершенной сепарации) и выраженностью депрессивных состояний у подростков.

2. Результаты исследования доказывают, что дисфункциональные детско-родительские паттерны являются значимыми психологическими предикторами депрессивной симптоматики в подростковом возрасте. В частности, переживание эмоциональной покинутости и избыточный контроль/слияние выступают как верифицированные факторы риска, требующие пристального внимания. Важно отметить, что трудности сепарации часто трансформируются в соматически маскированные формы депрессии (подтверждено связью с методикой Зунге).

3. Полученные данные обосновывают необходимость интеграции диагностики и психокоррекционной работы с паттернами эмоциональной автономии и детско-родительскими отношениями в программы психологического сопровождения подростковых коллективов.

Литература:

1. Блос, П. Психоанализ подросткового возраста / П. Блос. – Москва: Институт общегуманитарных исследований,

2010. – 272 с.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с анг. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской. – Москва: Гардарики, 2003. – 447 с.
3. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 144 с.
4. Иовчук, Н.М. Депрессии у детей и подростков / Н.М. Иовчук, А.А. Северный. – Москва: Школа-Пресс, 1999. – 80 с.
5. Beck, A.T. Depression inventory / A.T. Beck. – Philadelphia: Center for Cognitive Therapy, 1978.

УДК 159.96

кандидат психологических наук Фархутдинова Юлия Низамутдиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант 2 курса Шармен Джадер Хусейн
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант кафедры возрастной и клинической психологии Салих Ребен Рамадан
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ КУРДИСТАНСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. Социальная тревожность широко распространена среди подростков и связана с другими психологическими проблемами. Она может оказывать значительное негативное влияние на социальную и эмоциональную адаптацию, а также на качество жизни. Рассмотрены аспекты изучения распространенности и тяжести социальной тревожности среди подростков. Выявлены гендерные различия в уровнях социальной тревожности между подростками 7-9 классов и подростками 10-12 классов. Исследован клинический аспект. Получены данные относительно высокой распространенности клинически значимой социальной тревожности. У мальчиков выявлен высокий уровень избегающего поведения. У девочек получены результаты попадания в тяжелую клиническую категорию. Отмечено, что существенные гендерные различия выявлены только по субшкале избегания, при этом мальчики показали более высокие результаты, чем девочки. Высокая распространенность клинически значимой социальной тревожности в данной выборке имеет важное значение для служб охраны психического здоровья в Курдистанском регионе.
Ключевые слова: социальная тревожность, подростки, гендерные различия, клинический уровень.
Annotation. Social anxiety is widespread among adolescents and is associated with other psychological problems. It can have a significant negative impact on social and emotional adaptation, as well as on the quality of life. This article explores the prevalence and severity of social anxiety among adolescents. It identifies gender differences in the levels of social anxiety between 7th-9th grade adolescents and 10th-12th grade adolescents. The clinical aspect was studied. Data were obtained regarding the high prevalence of clinically significant social anxiety. A high level of avoidance behavior was identified in boys. Girls were found to be in a severe clinical category. It was noted that significant gender differences were only observed on the avoidance subscale, with boys showing higher scores than girls. The high prevalence of clinically significant social anxiety in this sample is important for mental health services in the Kurdistan Region.
Key words: social anxiety, adolescents, gender differences, clinical level.

Введение. Тревожные состояния – это путь к возникновению многих психологических проблем, как в раннем, так и в более позднем возрасте. В современной жизни социальная тревожность является одной из наиболее известных трудностей, с которыми сталкиваются молодые люди. Она начинается примерно в 50% случаев с 11 лет и в 80% к 20 годам [8, P. 1115].

Люди, страдающие социальной тревожностью, боятся осуждения со стороны окружающих за свои слова или поступки, что приводит к избеганию большинства межличностных взаимодействий и затрудняет построение отношений [3, С. 69]. Подростковый возраст является особенно уязвимым периодом для развития социальной тревожности, которая зачастую приводит к серьезным последствиям. Например, она повышает риск самоубийства среди учащихся-подростков и способствует эмоциональной дезадаптации и проблемам с психическим здоровьем [5].

Изложение основного материала статьи. Социальная тревожность может привести к отсутствию дезадаптации, депрессии, школьным трудностям и интернет-зависимости, особенно у подростков. Чтобы преодолеть ее, требуются многочисленные методы, учитывающие как когнитивно-поведенческие механизмы, так и социально-психологические аспекты.

По словам А.М. Прихожан, социальная тревожность – это эмоциональное расстройство, связанное с предвкушением трудностей или ощущением надвигающейся опасности, даже когда реальной угрозы нет. Многие подростки, испытывая повышенную социальную тревожность, пребывают в состоянии постоянного напряжения [6].

Признанные причины социальной тревожности включают: физические заболевания; внутренние противоречия, связанные в основном с оценкой индивидом успешности себя в различных аспектах жизни; проблемы в отношениях между детьми и родителями; нарушение связи с учителями и одноклассниками [2].

Наше исследование имело следующие цели: 1) изучить распространенность и тяжесть социальной тревожности среди курдских подростков; 2) исследовать и сравнить гендерные различия уровня социальной тревожности у подростков 7-9 классов и подростков 10-12 классов. На основе имеющейся литературы мы предположили, что у девочек-подростков будет уровень социальной тревожности выше, чем у мальчиков; у подростков 10-12 классов уровень социальной тревожности будет выше, чем у подростков 7-9 классов.

В исследовании приняли участие 60 подростков (27 мальчиков и 33 девочки) из школ г. Эрбиля Курдистанского региона. С целью выявления особенностей социальной тревожности нами использовался Опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ) [4], который был переведен с русского на курдский язык, а затем проверен курдскими психологами. Анализ проводился с использованием коэффициента альфа Кронбаха (0,868 для всех 29 пунктов), что указывает на надежность и валидность. Общие результаты по шкалам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Общие результаты по методике «Опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ)» (средние показатели)

№	Шкалы	Средние показатели
Общая социальная тревожность		**51,07**
Шкала 1	Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	12,57
Шкала 2	Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях	9,02
Шкала 3	Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях	14,00
Шкала 4	Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля	10,57
Шкала 5	Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях	10,98

Как видно из результатов, самые высокие показатели по шкалам «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях» (14,00) и «Социальная тревога в ситуациях «быть в центре внимания, под наблюдением» (12,57).

На основе клинических пороговых значений (ОСТиСФ) участники были разделены на семь категорий по уровню тяжести социальной тревожности. Большинство участников попали в клинический диапазон (60-69) – 31,7%, за которым следует повышенный диапазон (40-49) – 26,7%. Примечательно, что 40% выборки набрали баллы в пределах клинического или тяжелого клинического диапазона (60-87 баллов), что указывает на значительную долю участников, испытывающих клинически значимые симптомы социальной тревожности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты по распределению уровней тяжести социальной тревожности у подростков

Уровень	Диапазон баллов	Частота (n)	Процент (%)
Отсутствие тревоги	0-15	1	1.7
Пограничный уровень	16-30	4	6.7
Умеренный уровень	31-39	9	15.0
Повышенный уровень	40-49	16	26.7
Высокий уровень	50-59	6	10.0
Клинический уровень	60-69	19	31.7
Тяжёлый клинический уровень	70-87	5	8.3

Результаты сравнения показателей социальной тревожности между мальчиками (n = 27) и девочками (n = 33) не выявили статистически значимых различий ни по общему показателю социальной тревожности ($t(58) = 0,434$, $p = 0,666$), ни по шкалам 1, 2, 3 и 4 (все $p > 0,05$).

Однако статистически значимое гендерное различие было выявлено по шкале 5 «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях». У мальчиков получен более высокий уровень избегающего поведения (12,26), чем у девочек (9,88).

Этот вывод свидетельствует о том, что мальчики в данной выборке чаще, чем девочки, склонны к избегающему поведению в ситуациях, требующих социальной оценки.

Также были проведены независимые t-тесты для сравнения показателей социальной тревожности между учащимися 7-9 классов (n = 19) и 10-12 классов (n = 41). Значимых различий между двумя группами классов по каким-либо шкалам (ОСТиСФ) не наблюдалось (все $p > 0,05$). Это говорит о том, что уровень социальной тревожности остается относительно стабильным в диапазоне от 7 до 12 классов в данной выборке.

Для изучения распределения уровней тяжести социальной тревожности по полу был проведен перекрестный анализ (см. табл. 3). Результаты выявили заметные различия: девочки-подростки попали в категорию с тяжелой клинической тревожностью (15,2% по сравнению с мальчиками 0%) и умеренной тревожностью (21,2% по сравнению с мальчиками 7,4%). Мальчики-подростки, наоборот, попали в категорию уровня клинической тревожности (48,1% по сравнению с девочками 18,2%). Эта закономерность предполагает, что хотя мальчики в данной выборке чаще набирают баллы в клиническом диапазоне, девочки, достигшие клинического уровня, чаще попадают в категорию тяжелой клинической тревожности.

Это позволяет предположить, что у девочек с социальной тревожностью уровень тревоги может достигать более высоких значений, что согласуется с исследованиями, показывающими, что девочки с расстройством социальной тревожности чаще испытывают одновременно и другие психологические симптомы [7].

Таблица 3

Перекрестная таблица уровней тяжести социальной тревожности в зависимости от пола

Уровни тяжести социальной тревожности	Пол			
	Девочки		Мальчики	
	%	Кол-во	%	Кол-во
Отсутствие тревоги	3	1	-	-
Пограничный уровень	6,1	2	7,4	2
Умеренный уровень	21,2	7	7,4	2
Повышенный уровень	27,3	9	25,9	7
Высокий уровень	9,1	3	11,1	3
Клинический уровень	18,2	6	48,1	13
Тяжёлый клинический уровень	15,2	5	-	-

Как утверждает Л.С. Выготский, более высокие баллы могут отражать проблемы развития подростков, а не патологические уровни [1]. Подростковый кризис является результатом столкновения новых требований и нерешенных проблем, процесса, который естественным образом приводит к усилению тревожности. Культурные факторы могут усиливать проявление социальной тревожности у подростков, например, страх негативной оценки – главная характеристика социальной тревожности – может быть особенно выражен в коллективистских обществах, характеризующихся устоявшимися нормами.

Выводы.

1. У подростков Курдистанского региона выявлен общий балл социальной тревожности, находящийся в диапазоне уровня высокой социальной тревожности, при этом есть оценки в клинических или тяжелых клинических категориях. Это подчеркивает важность скрининга и раннего вмешательства в этой популяции.

2. Самые высокие баллы были отмечены по подшкале «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях». У подростков доминирующими являются темы, связанные с подавлением эмоций и симптомов тревожности.

3. Не было отмечено существенных гендерных различий по общей социальной тревожности. При этом у мальчиков-подростков получены более высокие показатели избегания. Это расхождение может отражать культурные факторы или специфические характеристики методики измерения (ОСТиСФ). Мы предположили, что подростки мужского пола могут испытывать повышенное давление, требующее демонстрации компетентности и уверенности в общественных ситуациях.

4. Не выявлено существенных различий между подростками 7-9 классов и подростками 10-12 классов. Это говорит о том, что социальная тревожность остается относительно стабильной в этой выборке на протяжении 7-12 классов. Подростки в этой выборке испытывают одинаково повышенную социальную тревожность, что согласуется с общей высокой распространенностью, наблюдаемой в исследовании.

5. Высокая распространенность клинически значимой социальной тревожности в данной выборке имеет важное значение для служб охраны психического здоровья в Курдистанском регионе. Школы могут служить идеальными местами для скрининга и раннего вмешательства, учитывая, что социальная тревожность обычно проявляется в подростковом возрасте и оказывает глубокое влияние на успеваемость, отношения со сверстниками и качество жизни в целом.

6. На наш взгляд, в будущих исследованиях будут использованы более крупные и репрезентативные выборки из других частей Курдистана. Кроме того, новые исследования субъективного опыта подростков в отношении социальной тревожности в курдской культурной среде улучшат знания по этой проблеме и позволят разработать культурно-адаптированные методы лечения, основанные на таких программах, как когнитивно-поведенческая терапия и арт-терапевтические технологии, направленные на повышение психологического благополучия подростков.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Проблемы возраста / Л.С. Выготский // Педология подростка. – 1929. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/VPp-1929/VPp-504.htm#n7 (дата обращения: 30.03.2026)

2. Краснова, В.В. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 140-150. – EDN NORATB

3. Никитина, И.В. Социальная тревожность и социальное познание (обзор зарубежных исследований) / И.В. Никитина // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 4(83). – С. 65-79. – EDN TCUNUZ

4. Сагалакова, О.А. Опросник социальной тревоги и социофобии / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев // Медицинская психология в России. – 2012. – № 4(15). – URL: http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer19.php (дата обращения: 30.03.2026)

5. Фархутдинова, Ю.Н. Социальная тревожность в подростковом возрасте: теоретические и прикладные аспекты / Ю.Н. Фархутдинова, Д.Х. Шармен // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы X Международной научной конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 05-07 ноября 2025 года). – Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. – С. 306-308. – EDN WTWOHX

6. Воронова, Р.М. Тревожность как фактор, влияющий на психоэмоциональное состояние и функциональность подростка / Р.М. Воронова, В.В. Гунько, К.А. Казбекова // Наука и реальность. – 2024. – № 1(17). – С. 53-63

7. McLean, C.P. Gender differences in anxiety disorders: prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness / C.P. McLean, A. Asnaani, B.T. Litz, S.G. Hofmann // Journal of Psychiatric Research. – 2011. – Vol. 45. – № 8. – P. 1027-1035

8. Stein, M.B. Social anxiety disorder / M.B. Stein, D.J. Stein // The Lancet. – 2008. – Vol. 371. – № 9618. – P. 1115-1125

Психология

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ивенина Елизавета Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ РАННЕЙ ЮНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматривается проблема соотношения между осознанным управлением собственным поведением и выбором способов совладания со стрессом у лиц раннего юношеского возраста. Актуальность обусловлена необходимостью выявления внутренних ресурсов, обеспечивающих психологическую устойчивость студентов в период адаптации к вузовским нагрузкам. Цель – установить, как различия в сформированности регуляторных процессов влияют на предпочитаемые модели преодолевающего поведения у подростков 15-17 лет. Теоретический анализ показывает, что сознательная саморегуляция выступает системообразующим фактором, определяющим успешность копинга. Эмпирическое исследование выполнено на выборке 52 человек с применением опросника В.И. Моросановой «ССПМ» и методики Р. Лазаруса и С. Фолкман «WCQ». Результаты свидетельствуют, что у испытуемых наиболее выражена шкала самостоятельности, тогда как показатели моделирования и оценки результата находятся на низком уровне. Среди копинг-стратегий преобладают дистанцирование, бегство-избегание и положительная переоценка. Корреляционный анализ обнаружил 16 значимых взаимосвязей. Общий уровень саморегуляции позитивно коррелирует с планированием решений,

самоконтролем и принятием ответственности, а негативно – с дистанцированием и избеганием. Выявлена неоднозначная связь самостоятельности: она положительно ассоциирована как с поиском социальной поддержки, так и с избегающим поведением. Полученные данные подтверждают, что высокая регуляторная зрелость сопряжена с конструктивными формами совладания. Практическая значимость состоит в обосновании развивающих программ, нацеленных на формирование аналитических компонентов регуляции и расширение репертуара проблемно-ориентированных копинг-стратегий.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, совладающее поведение, копинг, ранний юношеский возраст, студенты, стиль саморегуляции, ССПМ, WCQ, адаптивные стратегии, юношеский возраст.

Annotation. The paper examines the relationship between conscious behavioral control and the choice of coping strategies in early adolescence. The relevance is due to the need to identify internal resources that ensure students' psychological stability during adaptation to university workloads. The aim is to establish how differences in the formation of regulatory processes affect preferred coping patterns in adolescents aged 15-17. Theoretical analysis shows that conscious self-regulation acts as a system-forming factor determining coping success. The empirical study was conducted on a sample of 52 people using V.I. Morosanova's «SSPM» questionnaire and R. Lazarus and S. Folkman's «WCQ» technique. The results indicate that the subjects show the highest score on the autonomy scale, while the indicators of modeling and outcome evaluation are at a low level. Among coping strategies, distancing, escape-avoidance and positive reappraisal predominate. Correlation analysis revealed 16 significant relationships. The general level of self-regulation positively correlates with problem-solving planning, self-control and acceptance of responsibility, and negatively with distancing and avoidance. An ambiguous relationship of autonomy was revealed: it is positively associated both with seeking social support and with avoidant behavior. The obtained data confirm that high regulatory maturity is associated with constructive forms of coping. The practical significance lies in the justification of developmental programs aimed at forming analytical components of regulation and expanding the repertoire of problem-oriented coping strategies.

Key words: conscious self-regulation, coping behavior, coping, early adolescence, students, self-regulation style, SSPM, WCQ, adaptive strategies, adolescence.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется ростом психоэмоциональной нагрузки на студентов, особенно в начальный период обучения. Ранняя юность, охватывающая возрастной диапазон 15-17 лет, считается одним из наиболее напряженных этапов онтогенеза, что связано с процессами сепарации от семьи, профессиональным самоопределением и увеличением интенсивности учебной деятельности [7, С. 120]. В связи с этим исследование механизмов, помогающих молодым людям справляться со стрессом, приобретает высокую практическую значимость. С каждым годом растёт число публикаций, посвящённых психологическому благополучию студентов, но при этом эмпирических работ, в которых бы напрямую сопоставлялись разные компоненты саморегуляции с широким спектром копинг-стратегий на однородной возрастной выборке, явно недостаточно.

В психологической литературе ключевым конструктом, обеспечивающим целенаправленную и контролируемую активность, выступает осознанная саморегуляция поведения [1]. Согласно взглядам В.И. Моросановой, данный феномен представляет собой системно-функциональный ресурс, позволяющий человеку самостоятельно ставить цели, моделировать значимые условия их достижения, программировать действия, контролировать и корректировать результаты [4]. Зарубежные подходы акцентируют внимание на взаимосвязи саморегуляции с самоэффективностью, волевым контролем и способностью отсрочивать удовлетворение потребностей [8, С. 865]. Важно подчеркнуть, что в российской традиции акцент делается не столько на ограниченном ресурсе «силы воли», сколько на операциональной стороне: на том, как именно человек организует свои действия от замысла до конечного результата. Продуктивные копинг-стратегии позволяют снизить то психологическое напряжение, которое возникает у студентов, а также восстановить их активность [5].

Понятие копинг-стратегий было введено Р. Лазарусом и С. Фолкман для обозначения когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление требованиями среды, оцениваемыми как стрессовые [2, С. 45]. Выделяют два основных типа совладания: проблемно-ориентированное (активное изменение ситуации) и эмоционально-ориентированное (регуляция аффективного состояния). В раннем юношеском возрасте окончательно формируется индивидуальный стиль преодоления трудностей, который во многом детерминирован уровнем развития регуляторных процессов [6]. Исследователи также отмечают, что выбор копинга зависит от личностных черт, социального окружения и культурного контекста. Например, в культурах с высокой дистанцией власти избегающие стратегии могут восприниматься как более приемлемые.

Несмотря на обилие работ по саморегуляции и копингу, эмпирических исследований, непосредственно изучающих их взаимосвязь на студенческих выборках раннего юношеского возраста, недостаточно. Настоящая работа призвана восполнить этот пробел. Мы предполагаем, что существуют статистически значимые различия в репертуаре копинг-стратегий у студентов с высокими и низкими показателями осознанной саморегуляции, причем более высокий уровень регуляции ассоциируется с предпочтением адаптивных, проблемно-ориентированных форм совладания.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование на базе колледжа Нижегородского государственного лингвистического университета им. Добролюбова. Объем выборки составил 52 студента первого курса возраст от 15 до 17 лет. Участниками были студенты 1 курса направления подготовки: «Туризм и гостеприимство». Исследование проводилось в групповом формате в учебных аудиториях, соблюдались принципы анонимности и конфиденциальности. Комплекс методик предъявлялся в фиксированной последовательности: сначала опросник на саморегуляцию, затем – на копинг-стратегии, чтобы исключить влияние утомления на рефлексивные оценки.

Диагностика саморегуляции выполнялась с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой. Данный инструмент оценивает как интегральный показатель осознанной саморегуляции (ОУ), так и отдельные регуляторные звенья: планирование (Пл) – ориентировка в целях; моделирование (М) – выделение значимых условий; программирование (Пр) – построение последовательности действий; оценивание результатов (ОР) – контроль и коррекция; гибкость (Г) – перестройка программы при изменении обстоятельств; самостоятельность (С) – автономность в организации активности [3, С. 50]. Каждая шкала включает утверждения, оцениваемые по 4-балльной шкале. На основе нормативных данных выборка была разделена на три группы: высокий (стены 7-10), средний (стены 4-6) и низкий (стены 1-3) общий уровень саморегуляции.

Для изучения совладающего поведения применялась русскоязычная версия опросника «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), адаптированная Л.И. Вассерманом и Е.А. Трифоновой. Методика включает 50 вопросов, сгруппированных в восемь шкал: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка [2, С. 45]. Испытуемые оценивали частоту использования каждой стратегии по 4-балльной шкале Ликерта.

Статистическая обработка данных проводилась с вычислением средних арифметических (М) и коэффициентов корреляции по t-критерию Стьюдента для парных выборок. Уровень значимости принимался равным $p < 0,05$.

Анализ профиля саморегуляции согласно методике ССПМ показал неравномерность развития отдельных компонентов. Наиболее высокий средний балл зафиксирован по шкале самостоятельности (М = 6,6), что свидетельствует о выраженной автономии респондентов в организации деятельности. Планирование (М = 4,6) и программирование (М = 4,2) находятся на среднем уровне, тогда как моделирование (М = 2,9) и оценивание результатов (М = 3,1) демонстрируют минимальные значения. Интегральный показатель общего уровня саморегуляции (М = 21) располагается в диапазоне средних величин. Таким образом, средний уровень саморегуляции в выборке можно охарактеризовать как достаточный, но с явными «слабыми местами» – недостаточной оценкой условий и отсутствием привычки отслеживать собственные результаты.

Обработка данных по методике WCQ позволила выявить преобладание следующих копинг-стратегий. Максимальные средние баллы получили дистанцирование (М = 55) и бегство-избегание (М = 55), что указывает на склонность студентов к эмоциональному отстранению и уходу от проблемных ситуаций. Несколько ниже, но также высок показатель положительной переоценки (М = 52). Умеренную выраженность имеют конфронтация (М = 50,6), принятие ответственности (М = 50), планирование решения проблемы (М = 49) и поиск социальной поддержки (М = 49). Самый низкий балл зафиксирован по шкале самоконтроля (М = 48). Интересно, что разброс средних между разными стратегиями не очень велик (от 48 до 55), что говорит о том, что студенты используют широкий спектр способов совладания, но с некоторым смещением в сторону избегающих и переоценочных.

Корреляционный анализ выявил 16 статистически значимых взаимосвязей (из 56 возможных), что составляет 28,6% от общего числа пар. Наиболее сильная положительная корреляция обнаружена между самостоятельностью и поиском социальной поддержки ($r = 0,357$, $p = 0,009$). Шкала положительной переоценки оказалась значимо связана с пятью показателями ССПМ: планированием ($r = 0,285$, $p = 0,041$), моделированием ($r = 0,312$, $p = 0,024$), оцениванием результатов ($r = 0,307$, $p = 0,026$), гибкостью ($r = 0,325$, $p = 0,018$) и общим уровнем саморегуляции ($r = 0,305$, $p = 0,027$). При этом выявлены отрицательные корреляции программирования с дистанцированием ($r = –0,309$, $p = 0,026$) и с бегством-избеганием ($r = –0,323$, $p = 0,019$). Гибкость также отрицательно связана с дистанцированием ($r = –0,285$, $p = 0,041$). Общий уровень саморегуляции, помимо связи с положительной переоценкой, положительно коррелирует с самоконтролем ($r = 0,311$, $p = 0,024$), принятием ответственности ($r = 0,284$, $p = 0,041$) и планированием решения ($r = 0,290$, $p = 0,037$), а отрицательно – с дистанцированием ($r = –0,278$, $p = 0,047$) и бегством-избеганием ($r = –0,326$, $p = 0,018$). Неожиданным результатом стала положительная корреляция самостоятельности с дезадаптивной стратегией бегства-избегания ($r = 0,287$, $p = 0,039$).

Интерпретация полученных данных позволяет сделать следующие заключения. Во-первых, подтверждается гипотеза о наличии системной взаимосвязи между параметрами осознанной саморегуляции и выбором способов совладания. Респонденты с более высоким уровнем регуляции чаще прибегают к активным, конструктивным копинг-стратегиям. Во-вторых, дефицит таких компонентов, как моделирование и оценивание результатов, может приводить к затруднениям в анализе обстоятельств и контроле за эффективностью действий, что, вероятно, способствует закреплению непродуктивных паттернов (избегание, дистанцирование). В-третьих, парадоксальная связь самостоятельности с избегающим поведением требует дальнейшего изучения, но может интерпретироваться как проявление «гиперавтономии», при которой стремление полагаться только на себя в стрессовой ситуации оборачивается уходом от решения проблемы.

Выводы. Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволяет заключить, что у студентов раннего юношеского возраста профиль саморегуляции поведения отличается заметной неравномерностью: при достаточно высоком уровне самостоятельности наблюдается недоразвитость аналитических компонентов (моделирование значимых условий) и механизмов обратной связи (оценивание результатов). Преобладающими стратегиями совладания в данной возрастной группе выступают дистанцирование, бегство-избегание и положительная переоценка, что свидетельствует о доминировании эмоционально-ориентированного копинга над проблемно-ориентированным. Выдвинутая гипотеза нашла эмпирическое подтверждение: более высокий общий уровень саморегуляции, а также развитые планирование, программирование и гибкость положительно коррелируют с такими адаптивными стратегиями, как планирование решения, самоконтроль, принятие ответственности и положительная переоценка; одновременно эти же регуляторные показатели отрицательно связаны с дистанцированием и избеганием. Обнаружен любопытный, на первый взгляд противоречивый, характер взаимосвязи самостоятельности: данный компонент одновременно демонстрирует положительную корреляцию с поиском социальной поддержки (конструктивная стратегия) и с бегством-избеганием (деструктивная стратегия), что может отражать незрелость автономного поведения, когда стремление к независимости при дефиците навыков анализа и самоконтроля приводит к уходу от трудностей. Полученные результаты имеют практическое значение для разработки психолого-педагогических программ, направленных на развитие регуляторных компетенций студентов. В частности, необходима целенаправленная работа по формированию умений моделировать условия деятельности, усиливать процессы самоконтроля и обратной связи, а также расширять репертуар проблемно-ориентированных копинг-стратегий. Только при таких условиях возможно повышение психологической устойчивости и успешной адаптации учащихся раннего юношеского возраста к требованиям профессионального образования. Дополнительным ограничением данного исследования является относительно небольшой объём выборки и отсутствие лонгитюдного дизайна, что не позволяет делать окончательные выводы о причинно-следственных связях. В перспективе планируется расширить выборку и добавить методы экспериментального формирования регуляторных навыков.

Литература:

1. Бехтер, А.А. Предикторы проактивного совладающего поведения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования / А.А. Бехтер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN324.pdf (дата обращения: 25.04.2026)

2. Крюкова, Т.Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т.Л. Крюкова, Т.В. Гущина. – Кострома: Костромской государственный технологический университет, 2015. – 236 с.

3. Моросанова, В.И. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – Москва: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

4. Моросанова, В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям / В.И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-osoznannoy-samoregulyatsii-ot-istokov-k-sovremennym-issledovaniyam (дата обращения: 25.04.2026)

5. Рерке, В.И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов техникума с копинг-поведением: от показателей к коррекционно-развивающим перспективам / В.И. Рерке, С.И. Матафонова, Т.Е. Кротова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 7(145). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.145.156. – URL: https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.156 (дата обращения: 25.04.2026)

6. Синельникова, Е.С. Смысложизненные ориентации и саморегуляция как психологические корреляты конструктивного совладания со стрессом в юношеском возрасте / Е.С. Синельникова, П.А. Удовиченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennye-orientatsii-i-

samoregulyatsiya-kak-psihologicheskie-korrelyaty-konstruktivnogo-sovladaniya-so-stressom-v (дата обращения: 25.04.2026)
7. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И.В. Шаповаленко. – Москва: Юрайт, 2025. – 457 с.
8. Werner, K.M. Flexibility in using self-regulatory strategies to manage self-control conflicts: The role of metacognitive knowledge, strategy repertoire, and feedback monitoring / K.M. Werner, M. Milyavskaya, M. Friese // European Journal of Personality. – 2021. – Vol. 35. – № 6. – P. 861-880. – DOI: 10.1177/0890207021992907

УДК 159.922.8
кандидат психологических наук, доцент Фурсова Диляра Викторовна
Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Будённовск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования эффективности программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития старших школьников, обучающихся в педагогических профильных классах. Актуальность исследования обусловлена необходимостью целенаправленной подготовки педагогически ориентированных старшеклассников к осознанному выбору учительской профессии в условиях профильного обучения. Это усиливается недостаточной разработанностью моделей сопровождения, ориентированных на формирование субъектной позиции будущего педагога уже на этапе школьного обучения. На основе теоретического анализа автором разработана программа сопровождения, включающая профессиональные пробы, тренинги педагогической направленности, рефлексивные практики, наставничество со стороны студентов педагогического вуза и систему индивидуальных консультаций. В исследовании приняли участие 112 учащихся 10-11-х классов педагогической направленности в возрасте 15-17 лет. Диагностика проводилась дважды – до и после реализации программы – с применением методик «Педагогические способности» (В.А. Крутецкий, адаптация), «Мотивация выбора педагогической профессии» (Н.П. Фетискин), «Определение уровня педагогической рефлексии» (О.В. Калашникова) и «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин). Обработка данных осуществлялась с использованием Т-критерия Вилкоксона. Установлено статистически значимое повышение уровня педагогических способностей, выраженности внутренней мотивации к педагогической деятельности, уровня педагогической рефлексии, а также коммуникативных и организаторских склонностей. Полученные данные подтверждают, что реализованная программа оказывает комплексное позитивное воздействие на формирование профессионально значимых качеств будущего педагога уже на этапе обучения в профильной школе. Результаты данного исследования могут быть использованы для организации работы педагогических классов в системе общего образования.
*Ключевые слова: п*рофессиональное развитие, старшие школьники, педагогические профильные классы, психолого-педагогическое сопровождение, педагогическая направленность, эмпирическое исследование.
Annotation. The article presents the results of an empirical study on the effectiveness of a psychological and pedagogical support program for the professional development of senior school students enrolled in pedagogical specialized classes. The relevance of this study stems from the need for targeted preparation of pedagogically oriented high school students to make an informed choice of the teaching profession in the context of specialized education. This is exacerbated by the insufficient development of support models aimed at developing the subjective position of future teachers already at the school stage. Based on theoretical analysis, the author has developed a support program that includes professional trials, pedagogical training sessions, reflective practices, mentoring by pedagogical university students, and a system of individual consultations. The study involved 112 students in grades 10-11 of pedagogical orientation aged 15-17 years. Diagnostics were conducted twice – before and after the implementation of the program – using the methods «Pedagogical Abilities» (V.A. Krutetsky, adaptation), «Motivation for Choosing the Teaching Profession» (N.P. Fetiskin), «Determining the Level of Pedagogical Reflection» (O.V. Kalashnikova), and «Communication and Organizational Tendencies» (V.V. Sinyavsky, B.A. Fedorishin). Data processing was carried out using the Wilcoxon T-test. A statistically significant increase was found in the level of pedagogical abilities, the severity of internal motivation for teaching, the level of pedagogical reflection, as well as communication and organizational tendencies. The obtained data confirm that the implemented program has a comprehensive positive effect on the formation of professionally significant qualities of a future teacher already at the stage of studying in a specialized school. The results of the research can be used to organize the work of pedagogical classes in the system of general education.
Key words: professional development, senior school students, pedagogical specialized classes, psychological and pedagogical support, pedagogical orientation, empirical research.

Введение. Процессы модернизации российского образования, сопровождающиеся поиском путей повышения престижа учительской профессии и привлечения в педагогические вузы мотивированных абитуриентов, актуализируют задачу профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки школьников на ранних этапах. Одним из эффективных механизмов решения этой задачи становится создание педагогических профильных классов в структуре общеобразовательных организаций. Однако, как показывает практика, сам по себе факт обучения в педагогическом классе не гарантирует формирование у старшеклассника устойчивой профессиональной направленности, развитых педагогических способностей и рефлексивной позиции, необходимых будущему учителю. Многие учащиеся педагогических классов демонстрируют поверхностное представление о профессии, недостаточную сформированность коммуникативных навыков, низкий уровень самоанализа профессионально значимых качеств и высокую тревожность, связанную с неопределённостью профессионального выбора.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что проблема профессионального становления будущего педагога традиционно рассматривается применительно к этапу обучения в вузе (И.А. Виноградова [1]; А.С. Лукьянов [4]; В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов [9]; М.В. Шустова, И.Ф. Кашлач, О.А. Терпугова [12] и др.). Вместе с тем всё больше исследователей подчёркивают необходимость переноса акцента на более ранние этапы – школьный профильный уровень, где закладываются основы педагогической направленности личности (Е.А. Климов [3]; М.В. Пирязева, Д.В. Лунева [6]; Н.С. Пряжников [7] и др.). Именно психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития старшеклассников педагогических классов выступает системообразующим механизмом, позволяющим интегрировать теоретическую допрофессиональную подготовку с практическими пробами в реальной образовательной среде, создать

условия для формирования профессиональной идентичности и субъектной позиции будущего педагога уже на этапе школьного обучения (Л.В. Неклюдова [5]; Г.В. Резапкина [8]; С.Н. Чистякова [11] и др.).

Несмотря на достаточное количество теоретических работ, посвящённых принципам и методам сопровождения профессионального самоопределения, эмпирических исследований, подтверждающих эффективность конкретных программ психолого-педагогического сопровождения именно для учащихся педагогических профильных классов, явно недостаточно. Остаётся открытым вопрос: какие компоненты сопровождения наиболее значимо влияют на развитие педагогической направленности, способностей и рефлексии старшеклассников? В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого стало выявление динамики профессионального развития учащихся педагогических профильных классов в процессе реализации комплексной программы психолого-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Проведённый ранее теоретический анализ показал [2], что психолого-педагогическое сопровождение должно учитывать специфику педагогической деятельности: её коммуникативную природу, необходимость развитой эмпатии, рефлексивности, эмоциональной устойчивости, организаторских способностей и устойчивой внутренней мотивации к работе с детьми. Основными принципами сопровождения в педагогических классах выступают: практико-ориентированность (включение школьников в реальное взаимодействие с младшими учениками), рефлексивность (осмысление собственных педагогических действий и их последствий), субъектность (признание учащегося автором собственного профессионального пути) и непрерывность (связь школьного этапа с обучением в педагогическом вузе). Ведущими методами являются: профессиональные пробы (проведение фрагментов уроков, организация внеурочных мероприятий), педагогические тренинги (развитие коммуникативных навыков, навыков саморегуляции), наставничество с участием студентов педагогических вузов или молодых учителей, индивидуальные консультации и рефлексивные сессии.

На основе этих теоретических положений нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения профессионального развития старших школьников педагогических профильных классов, рассчитанная на один учебный год (8 месяцев). Структура программы включала следующие блоки:

– Диагностический блок (первичное и итоговое обследование педагогических способностей, мотивации, рефлексии и коммуникативных склонностей).

– Тренинговый блок (групповые занятия: «Я – будущий учитель» (формирование профессиональной идентичности), «Эффективная коммуникация в школе», «Эмоциональная саморегуляция педагога», «Конфликтология в образовании»).

– Блок профессиональных проб (проведение фрагментов уроков и внеклассных мероприятий в начальной школе и 5-6-х классах под руководством наставника; подготовка и проведение педагогического события (игры, викторины, мастер-класса)).

– Консультативный блок (индивидуальные консультации по вопросам выбора педагогической специализации, поступления в педагогический вуз, разрешения сомнений и страхов, связанных с профессией; групповые дискуссии на тему «Современный учитель: какой он?»).

– Рефлексивный блок (ведение «Дневника педагогических проб», рефлексивные сессии после каждого практического занятия, составление индивидуального портфолио профессионального развития).

– Наставнический блок (встречи со студентами педагогического вуза, совместные проекты, мастер-классы от учителей-практиков, имеющих почётные звания).

Для оценки эффективности программы были отобраны диагностические методики, соответствующие ключевым параметрам профессионального развития будущего педагога [10]:

– для оценки педагогических способностей – методика «Педагогические способности» (адаптированный вариант для старших школьников), включающая шкалы – дидактические способности, коммуникативные способности, перцептивные способности, организаторские способности;

– для оценки мотивации выбора педагогической профессии – методика Н.П. Фетискина «Мотивация выбора педагогической профессии», позволяющая выделить внутреннюю мотивацию (интерес к детям, к педагогической деятельности) и внешнюю мотивацию (престиж, зарплата, удобный график);

– для оценки педагогической рефлексии – методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (адаптирована для школьников);

– для оценки коммуникативных и организаторских склонностей – методика В.В. Синявского, Б.А. Федоришина (КОС-2).

Обработка результатов проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 22.0 (применялся Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок). Выборка исследования составила 112 учащихся 10-11-х классов педагогических профильных классов (из них 89 девушек и 23 юноши) в возрасте 15-17 лет (средний возраст – 16,2 года). Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ, имеющих договоры о сотрудничестве с наших вузом. Диагностика осуществлялась дважды – до начала реализации программы и после её завершения. Ниже представлены результаты сравнительного анализа.

Диагностика педагогических способностей показала следующее (табл. 1).

Таблица 1

Динамика педагогических способностей у старших школьников при реализации программы психолого-педагогического сопровождения

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий	p-уровень
Педагогические способности	Высокий	23,2%	42,0%	-4,112	0,000
	Хороший	48,2%	46,4%		
	Низкий	28,6%	11,6%		

Как видно в таблице 1, до реализации программы низкий уровень педагогических способностей был зафиксирован у 28,6% респондентов, после – у 11,6%; средний уровень был у 48,2%, стал – у 46,4%; высокий уровень был у 23,2%, стал – у 42,0%. Произошли значимые позитивные изменения: уменьшилось количество учащихся с низкими показателями и возросло – с высокими. Статистическое подтверждение получено с использованием Т-критерия Вилкоксона ($p = 0,000$).

Таким образом, реализация программы обеспечила развитие педагогических способностей старшеклассников прежде всего за счёт блока профессиональных проб и тренингов. Реальное включение в позицию «учитель на пробу» (проведение фрагментов уроков, подготовка внеклассных мероприятий) позволило учащимся «примерить» на себя педагогическую роль, выявить свои сильные и слабые стороны, освоить элементарные дидактические и коммуникативные умения. Тренинговые занятия дополнительно развивали навыки публичного выступления, управления вниманием класса и педагогического такта.

Диагностика мотивации выбора педагогической профессии представлена в таблице 2.

Как видно в таблице 2, установлено значимое (p=0,001) повышение внутренней мотивации: доля учащихся с высоким уровнем внутренней мотивации возросла с 31,2% до 51,8%, а с низким – снизилась с 24,1% до 6,2%. При этом внешняя мотивация осталась статистически неизменной (p=0,297).

Таблица 2

Динамика мотивации выбора педагогической профессии у старших школьников при реализации программы психолого-педагогического сопровождения

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий	p-уровень
Внутренняя мотивация (интерес к педагогической деятельности, к детям)	Высокий	31,2%	51,8%	-4,112	0,001
	Хороший	44,7%	42,0%		
	Низкий	24,1%	6,2%		
Внешняя мотивация (престиж, зарплата, график)	Высокий	35,7%	38,4%	-1,042	0,297
	Хороший	48,2%	47,3%		
	Низкий	16,1%	14,3%		

Это свидетельствует о том, что программа способствовала росту подлинного интереса к содержанию педагогической деятельности, а не внешним атрибутам профессии. Содержательно такой эффект обусловлен, прежде всего, проживанием позитивного опыта взаимодействия с детьми в ходе профессиональных проб: когда старшеклассник видит ответную реакцию учеников, у него возникает чувство компетентности и желание продолжать педагогическую деятельность. Кроме того, рефлексивные сессии и групповые дискуссии помогли учащимся отделить собственные мотивы от навязанных извне.

Диагностика уровня педагогической рефлексии представлена в таблице 3.

Таблица 3

Динамика педагогической рефлексии у старших школьников при реализации программы психолого-педагогического сопровождения

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий	p-уровень
Педагогическая рефлексия	Высокий	18,8%	39,3%	-3,565	0,000
	Хороший	44,6%	49,1%		
	Низкий	36,6%	11,6%		

Как видно в таблице 3, доля учащихся с низким уровнем педагогической рефлексии снизилась с 36,6% до 11,6%, а с высоким – возросла с 18,8% до 39,3% (p=0,000). Содержательно, на наш взгляд, это обусловлено прежде всего ведением такого средства, как «Дневник педагогических проб», а также системой наставничества и обязательными рефлексивными сессиями после каждого практического занятия (анализ того, что получилось / не получилось, почему, что можно изменить).

Результаты оценки организаторских и коммуникативных склонностей у респондентов показаны в таблице 4.

Таблица 4

Динамика организаторских и коммуникативных склонностей у старших школьников при реализации программы психолого-педагогического сопровождения

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий	p-уровень
Коммуникативные склонности	Высокий	26,8%	45,5%	-3,210	0,001
	Хороший	42,0%	43,8%		
	Низкий	31,2%	10,7%		
Организаторские склонности	Высокий	20,5%	40,2%	31,002	0,002
	Хороший	47,3%	48,2%		
	Низкий	32,2%	11,6%		

Как видно в таблице 4, наблюдаются статистически значимые положительные изменения по обеим шкалам (коммуникативные склонности – p=0,001, организаторские склонности – p=0,002). Доля учащихся с высоким уровнем организаторских склонностей возросла с 20,5% до 40,2%, а коммуникативных – с 26,8% до 45,5%. Эти изменения, на наш взгляд, объяснимы тем, что программа сопровождения включала интенсивную коммуникативную практику: участие в тренингах, подготовку коллективных мероприятий, взаимодействие с учениками младших классов, проведение фрагментов уроков и др.

Выводы. Сопоставление диагностических данных до и после внедрения программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития учащихся педагогических профильных классов обнаружило статистически достоверные позитивные сдвиги по всем исследуемым показателям. Зафиксирован значительный рост уровня педагогических способностей, что является следствием участия школьников в системе профессиональных проб и тренингов. Отмечено выраженное усиление внутренней мотивации к выбору педагогической профессии при неизменном уровне внешней мотивации, что говорит об углублении искреннего интереса к содержанию педагогического труда. Обнаружено заметное улучшение педагогической рефлексии, а также организаторских и коммуникативных склонностей, которые выступают ключевыми профессионально значимыми качествами будущего учителя.

Полученные результаты дают основание заключить, что разработанная программа психолого-педагогического сопровождения для старшеклассников педагогических профильных классов, включающая индивидуальные консультации,

наставничество, рефлексивные практики, тренинги и профессиональные пробы, обеспечивает целостный позитивный эффект на их профессиональное становление. Каждый структурный компонент вносит свой специфический вклад: наставнический блок обеспечивает эмоциональную поддержку и передачу профессиональных ценностей, рефлексивный блок содействует формированию самосознания и критического отношения к собственным действиям; тренинговый блок способствует развитию коммуникативных и регулятивных умений; блок профессиональных проб даёт возможность проживания реального педагогического опыта.

Литература:

1. Виноградова, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога / И.А. Виноградова // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – С. 18-28. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-razvitiya-pedagoga (дата обращения: 27.04.2026)

2. Гавалян, Д.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущих педагогов как субъектов образовательной деятельности / Д.А. Гавалян, Д.В. Фурсова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2025. – Т. 14. – № 5А. – С. 52-59. – URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2025-5/b3-gavalyan-fursova.pdf (дата обращения: 27.04.2026)

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2010. – 304 с. – URL: https://www.klex.ru/7sn (дата обращения: 27.04.2026)

4. Лукьянов, А.С. Формирование профессиональной мотивации у студентов вуза / А.С. Лукьянов, Т.Н. Воронина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 5(68). – С. 172-179. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36915258 (дата обращения: 27.04.2026)

5. Неклюдова, Л.В. Организация допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников на основе ступенчатого взаимодействия разных образовательных учреждений / Л.В. Неклюдова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3(132). – С. 20-27. – DOI: 10.20323/1813-145X_2023_3_132_20 (дата обращения: 27.04.2026)

6. Пирязева, М.В. Развитие личностно-профессионального потенциала старшеклассников в образовательной среде профильных психолого-педагогических классов / М.В. Пирязева, Д.В. Лунева // Коллекция гуманитарных исследований. – 2024. – № 4(41). – DOI: 10.21626/j-chr/2024-4(41)/3 (дата обращения: 27.04.2026)

7. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 320 с. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1 (дата обращения: 27.04.2026)

8. Резапкина, Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки / Г.В. Резапкина. – Москва: Генезис, 2015. – 208 с.

9. Сластёнин, В.А. Педагогика / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2013. – 576 с.

10. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Институт психотерапии, 2002. – 490 с.

11. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников / С.Н. Чистякова. – Москва: Академия, 2007. – 128 с.

12. Шустова, М.В. Формирование мотивов профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза / М.В. Шустова, И.Ф. Кашлач, О.А. Терпугова // Kant. – 2019. – № 2. – С. 155-158. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivov-professionalnoy-deyatelnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 27.04.2026)

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Фурсова Диляра Викторовна
Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Будённовск);
кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования эффективности программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов как субъектов образовательной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от преимущественно теоретической подготовки студентов к целенаправленному формированию у них эмоциональной устойчивости, рефлексивных способностей и профессиональной мотивации. На основе теоретического анализа автором разработана программа сопровождения, ключевыми особенностями которой выступают гибкая интеграция теории и практики через систему стажировок, внедрение наставничества, междисциплинарный подход и активное использование современных информационных технологий. В исследовании приняли участие 115 студентов психолого-педагогических направлений подготовки в возрасте от 19 до 22 лет. Диагностика проводилась дважды – до и после реализации программы – с применением методик «Прогноз-2», «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» и «Мотивация обучения в вузе». Обработка данных осуществлялась с использованием Т-критерия Вилкоксона. Установлено статистически значимое повышение уровня нервно-психической устойчивости студентов и выраженный рост педагогической рефлексии. В структуре профессиональной мотивации зафиксирован значимый прирост познавательной и собственно профессиональной направленности при сохранении неизменной мотивации на получение диплома. Полученные данные подтверждают, что реализованная программа оказывает комплексное позитивное воздействие на развитие базовых компонентов субъектной позиции будущего педагога. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы практико-ориентированной подготовки студентов в педагогических вузах.

Ключевые слова: профессиональное развитие, будущие педагоги, психолого-педагогическое сопровождение, субъектная позиция, эмпирическое исследование.

Annotation. The article presents the results of an empirical study on the effectiveness of a psychological and pedagogical support program for the professional development of future teachers as subjects of educational activity. The relevance of the research is determined by the need to transition from predominantly theoretical training of students to the purposeful formation of their emotional stability, reflexive abilities, and professional motivation. Based on theoretical analysis, the author has developed a support program, the key features of which are the flexible integration of theory and practice through a system of internships, the introduction

of mentoring, an interdisciplinary approach, and the active use of modern information technologies. The study involved 115 students of psychological and pedagogical training programs aged 19 to 22 years. Diagnostics were conducted twice – before and after the implementation of the program – using the methods «Prognoz-2», «Determining the Level of Formation of Pedagogical Reflection», and «Motivation for Studying at a University». Data processing was carried out using the Wilcoxon T-test. A statistically significant increase in the level of students' neuropsychic stability and a pronounced growth in pedagogical reflection were established. In the structure of professional motivation, a significant increase in cognitive and strictly professional orientation was recorded, while the motivation to obtain a diploma remained unchanged. The obtained data confirm that the implemented program has a complex positive impact on the development of the basic components of the future teacher's subjective position. The results of the research can be used to improve the system of practice-oriented training of students in pedagogical universities.

Key words: professional development, future teachers, psychological and pedagogical support, subjective position, empirical research.

Введение. Трансформационные процессы, охватывающие все уровни современного образования, предъявляют принципиально новые требования к личности и профессиональной компетентности педагога. Сегодня учитель перестаёт быть исключительно транслятором знаний – он выступает организатором развивающей образовательной среды, модератором коммуникации и наставником, способным сопровождать индивидуальные образовательные траектории обучающихся. В этой связи особую значимость приобретает подготовка будущих педагогов не просто как носителей предметных методик, но как полноценных субъектов образовательной деятельности, обладающих развитой рефлексией, эмоциональной устойчивостью, мотивационной готовностью к постоянному профессиональному росту и способностью гибко реагировать на вызовы динамично меняющегося социума.

Анализ современной психолого-педагогической теории и практики показывает, что традиционная модель обучения в вузе, ориентированная преимущественно на усвоение академических знаний, не в полной мере обеспечивает становление указанных субъектных качеств. При этом профессиональное развитие педагога очевидным образом неразрывно связано с социальным контекстом, личностной вовлечённостью и возможностью осмысления собственного опыта (напр., В.А. Сластёнин [8], Е.Н. Шиянов [11] и др.). Именно психолого-педагогическое сопровождение выступает тем системообразующим механизмом, который позволяет интегрировать теоретическую подготовку с практическим становлением будущего специалиста, создать условия для формирования его профессиональной идентичности и субъектной позиции уже на этапе обучения в высшей школе (И.А. Виноградова [1]; В.О. Гурская, Я.В. Тищенко [3]; Н.Ю. Демченко, О.Е. Никуленкова, И.П. Макаренко [4] и др.).

Несмотря на достаточно широкое освещение в научной литературе концептуальных основ, принципов и методов психолого-педагогического сопровождения профессионального развития студентов, наблюдается явный дефицит эмпирических исследований, подтверждающих результативность конкретных программ и моделей такого сопровождения в условиях педагогического вуза. Большинство существующих работ носит теоретико-методологический или обзорный характер, тогда как практика нуждается в достоверных данных о том, какие именно компоненты сопровождения оказывают наиболее существенное влияние на формирование профессионально значимых качеств будущих учителей, как изменяются значимые показатели психологии субъекта (мотивация, рефлексия, коммуникативные и эмоциональные особенности и др.) в процессе целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Итак, несмотря на широкое освещение концептуальных основ и методов сопровождения в научной литературе, ощущается дефицит эмпирических данных, подтверждающих эффективность конкретных программ и моделей в условиях педагогического вуза. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого стало выявление динамики профессионального развития будущих педагогов в процессе реализации комплексной программы психолого-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. В своей ранней работе (Д.А. Гавалян, Д.В. Фурсова [2]) мы описали теоретические основания психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов, где показали, что подготовка будущих педагогов требует комплексного подхода, объединяющего теоретическое обучение, практическую деятельность и целенаправленное развитие личностных качеств. Психолого-педагогическое сопровождение в этом смысле выступает ключевым механизмом, обеспечивающим формирование у студентов профессиональных компетенций, эмоциональной устойчивости, эмпатии и мотивационной готовности к педагогической деятельности. Его основными принципами являются индивидуальный и компетентностный подходы, а также системность, предполагающая взаимосвязь учебного процесса, практики и личностного становления. Ведущими методами сопровождения выступают консультирование, тренинги, семинары и организация рефлексивных практик, способствующих осмыслению студентами собственного опыта и профессионального роста. Нами на основе анализа теоретических аспектов разработана примерная программа сопровождения, особенностями которой являются: гибкая интеграция теории и практики через систему стажировок на разных этапах обучения; внедрение наставничества с участием опытных педагогов; междисциплинарный подход, позволяющий формировать комплексные навыки; активное применение современных информационных технологий. Структура программы включает определение целей и задач, психолого-педагогические основы, практическую деятельность, разнообразные методы работы, систему оценки и регулярную обратную связь, а также блок психологической поддержки и менторства. Программа носит адаптируемый характер, что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и динамично реагировать на изменения в образовательной среде.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что при выявлении эффективности программ психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов в условиях вуза основное внимание уделяется оценке изменений в следующих параметрах:

– эмоциональная устойчивость (Е.П. Мельникова [6]; Н.В. Уварина, А.В. Савченков [9] и др.);

– рефлексивные способности (М.В. Романова [7]; И.Б. Умняшова [10] и др.);

– профессиональная мотивации (А.С. Лукьянов, Т.Н. Воронина [5]; М.В. Шустова, И.Ф. Кашлач, О.А. Терпугова [12] и др.).

Эти параметры, на наш взгляд, необходимо рассматривать как базовые компоненты субъектной позиции в образовательной деятельности у будущих педагогов.

Для диагностики этих параметров мы отобрали соответствующие методики оценки уровня выраженности исследуемых характеристик:

– для эмоциональной устойчивости – методику «Прогноз-2» на выявление особенностей нервно-психического напряжения (автор – В.Ю. Рыбников);

– для рефлексивных способностей – методику «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (автор – О.В. Калашникова);

– для профессиональной мотивации – методику «Мотивация обучения в вузе» (автор – Т.И. Ильина).

Обработка результатов проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 22.0 (применялся критерий

Т Вилкоксона, пригодный для выявления различий в уровне исследуемого признака на одной группе респондентов при сдвиге показателей за счёт какого-либо воздействия).

Выборка нашего исследования включает 115 студентов психолого-педагогических направлений подготовки 2 и 3-го курсов в возрасте 19-22 года (юноши и девушки), средний возраст – 20,7 л.

Дизайн исследования предполагает, что мы диагностику интересующих нас параметров осуществляем дважды – до и после реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития личности будущих педагогов. Здесь покажем результаты этой диагностики в форме сравнительного анализа в таблицах и на уровне аналитических описаний на этапе после воздействия без отдельного представления результатов начального среза.

Диагностика эмоциональной устойчивости с помощью методики «Прогноз-2» показала следующее (табл. 1).

Как видно в таблице 1, до реализации программы сопровождения респондентов на неудовлетворительном уровне было 11,3%, после стало – 4,3%, на удовлетворительном было 38,1%, стало – 22,7%, на хорошем было 34,7%, стало – 47,8%, на высоком было 14,9%, стало 25,2%. Произошли заметные позитивные изменения в уровне нервно-психической устойчивости у будущих педагогов: уменьшилось количество студентов с низкими уровнями и возросло – с высоким и хорошим. Статистическое подтверждение существенности изменений получено с использованием Т-критерия Вилкоксона – уровень значимости (р) равен 0,002 ед.

Таблица 1

Изменение эмоциональной устойчивости после реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития у будущих педагогов

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости (р)
Нервно-психическая устойчивость	Высокий	14,9%	25,2%	-2,119	0,002
	Хороший	34,7%	47,8%		
	Удовлетворительный	39,1%	22,7%		
	Неудовлетворительный	11,3%	4,3%		

Таким образом, содержательно можно отметить, что реализация программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов обеспечивает позитивную динамику эмоциональной устойчивости прежде всего за счёт блока психологической поддержки и системы менторства. Индивидуальные консультации и групповые тренинги, направленные на формирование навыков саморегуляции, позволяют будущим педагогам освоить конструктивные стратегии совладания со стрессом, неизбежно возникающим в ходе педагогических практик и взаимодействия с учениками. Наставничество со стороны опытных педагогов создаёт «безопасную среду» для проживания первых профессиональных трудностей, а регулярная обратная связь снижает тревожность, связанную с неопределённостью и страхом ошибки.

Диагностика рефлексивных способностей с помощью методики «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» показала следующее (табл. 2).

Как видно в таблице 2, до реализации программы сопровождения респондентов на низком уровне было 30,4%, после стало – 10,4%, на среднем было 40,9%, стало – 51,3%, на высоком было 28,7%, стало – 38,3%. Можно говорить о том, что произошли заметные позитивные изменения в уровне сформированности педагогической рефлексии у будущих педагогов: уменьшилось количество студентов с низким уровнем и возросло – с высоким. Статистическое подтверждение существенности изменений получено с использованием Т-критерия Вилкоксона – уровень значимости (р) равен 0,001 ед.

Таблица 2

Изменение рефлексивных способностей после реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития у будущих педагогов

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости (р)
Педагогическая рефлексия	Высокий	28,7%	38,3%	-2,210	0,001
	Средний	40,9%	51,3%		
	Низкий	30,4%	10,4%		

Содержательно отметим, что реализация программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов обеспечивает активизацию рефлексивных способностей за счёт внедрения практик саморефлексии, а также системы оценки, включающей самооценку студента. Гибкая интеграция теории и практики через стажировки на разных этапах обучения создаёт содержательную основу для рефлексии: студент получает возможность сопоставлять академические знания с реальным опытом, анализировать причины успехов и неудач в собственных педагогических действиях. Междисциплинарный подход и проектная деятельность стимулируют критическое осмысление различных точек зрения, а регулярная обратная связь от преподавателей и наставников служит внешним зеркалом, уточняющим самооценку.

Диагностика профессиональной мотивации с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» показала следующее (табл. 3).

Как видно в таблице 3, по трём видам направленности профессиональной мотивации произошли следующие изменения:

– для мотивации на получение знаний (познавательная направленность) до реализации программы сопровождения респондентов на низком уровне было 24,4%, после стало – 12,2%, на среднем было 39,1%, стало – 38,2%, на высоком было 36,5%, стало – 49,6%;

Таблица 3

Изменение профессиональной мотивации после реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития у будущих педагогов

Параметр	Уровень	Значение до реализации программы	Значение после реализации программы	Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости (p)
Познавательная направленность	Высокий	36,5%	49,6%	-1,978	0,012
	Средний	39,1%	38,2%		
	Низкий	24,4%	12,2%		
Профессиональная направленность	Высокий	41,7%	59,1%	-1,719	0,009
	Средний	44,3%	39,2%		
	Низкий	14,0%	1,7%		
Социальная направленность	Высокий	25,2%	27,8%	-1,015	0,235
	Средний	45,2%	47,9%		
	Низкий	29,6%	24,3%		

– для мотивации на приобщение к профессии (профессиональная направленность) до реализации программы сопровождения респондентов на низком уровне было 14,0%, после стало – 1,7%, на среднем было 44,3%, стало – 39,2%, на высоком было 41,7%, стало – 59,1%;

– для мотивации на получение диплома (социальная направленность) до реализации программы сопровождения респондентов на низком уровне было 29,6%, после стало – 24,3%, на среднем было 45,2%, стало – 47,9%, на высоком было 25,2%, стало – 27,8%.

Сравнительный статистический анализ показал, что значимые изменения коснулись только познавательной направленности (p=0,012) и профессиональной направленности мотивации (p=0,009). Выраженность направленности мотивации респондентов на получение диплома осталась неизменной (p=0,235), что, по всей видимости, обусловлено наличием некоего стабильного процента студентов в любой выборке, которые сочетают в себе потребность в получении подтверждающего образование документа с какой-то другой содержательной направленностью, будь то – знаниевая или профессионально-ориентированная.

Содержательно в целом отметим, что реализация программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов обеспечивает повышение профессиональной мотивации ввиду комплексного действия всех её элементов. Участие в реальной практической деятельности (стажировки, совместные проекты с образовательными учреждениями) демонстрирует студентам социальную значимость профессии и подкрепляет внутреннюю мотивацию успешным опытом взаимодействия с учениками. Наставничество и междисциплинарные курсы расширяют горизонты профессионального видения, формируя осознанное стремление к самосовершенствованию и инновациям. Наконец, адаптируемый характер программы и учёт индивидуальных особенностей поддерживают чувство авторства собственного профессионального пути, что является мощным фактором долгосрочной мотивационной вовлечённости.

Выводы. Сравнительный анализ данных до и после экспериментального воздействия по реализации разработанной программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов зафиксировал статистически значимые позитивные сдвиги. Установлено существенное повышение уровня эмоциональной устойчивости обучающихся, что обусловлено эффективностью блока психологической поддержки, тренингов саморегуляции и системы наставничества. Зафиксировано развитие рефлексивных способностей у будущих педагогов, чему способствовало внедрение практик саморефлексии, гибкая интеграция теории и практики, а также регулярная обратная связь от наставников. В структуре профессиональной мотивации зафиксирован значимый рост познавательной и собственно профессиональной направленности, что свидетельствует об усилении ориентации студентов на овладение знаниями и педагогической деятельностью.

Полученные данные позволяют говорить о том, что разработанная и реализованная программа психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов оказывает комплексное и целенаправленное воздействие на формирование эмоциональной устойчивости, рефлексивных способностей и профессиональной мотивации студентов. Каждый из её структурных компонентов вносит специфический вклад в развитие данных качеств.

Литература:

1. Виноградова, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога / И.А. Виноградова // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – С. 18-28. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-razvitiya-pedagoga (дата обращения: 13.04.2026)

2. Гавалян, Д.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущих педагогов как субъектов образовательной деятельности / Д.А. Гавалян, Д.В. Фурсова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2025. – Т. 14. – № 5А. – С. 52-59. – URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2025-5/b3-gavalyan-fursova.pdf (дата обращения: 13.04.2026)

3. Гурская, В.О. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса / В.О. Гурская, Я.В. Тищенко // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXT: материалы Международной научно-практической конференции (Гродно, 20 апреля 2021 года). – Гродно, 2021. – С. 38-48

4. Демченко, Н.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации будущих педагогов профессионального обучения / Н.Ю. Демченко, О.Е. Никуленкова, И.П. Макаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 97-100. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49469760 (дата обращения: 13.04.2026)

5. Лукьянов, А.С. Формирование профессиональной мотивации у студентов вуза / А.С. Лукьянов, Т.Н. Воронина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 5(68). – С. 172-179. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36915258 (дата обращения: 13.04.2026)

6. Мельникова, Е.П. Формирование основ стрессоустойчивости будущих педагогов иностранного языка / Е.П. Мельникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 243-245. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75995049 (дата обращения: 13.04.2026)

7. Романова, М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект /

М.В. Романова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6091 (дата обращения: 13.04.2026)

8. Сластёнин, В.А. Профессиональное становление и развитие педагога / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина // Педагогика. – Москва, 2013. – 53 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-53.shtml (дата обращения: 13.04.2026)

9. Уварина, Н.В. Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога / Н.В. Уварина, А.В. Савченков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 36-46. – DOI: 10.14529/ped190204 (дата обращения: 13.04.2026)

10. Умняшова, И.Б. Условия развития рефлексивных способностей как ресурс развития самоопределения студентов психолого-педагогических специальностей / И.Б. Умняшова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 17(4). – С. 120-129. – DOI: 10.17759/bppe.2020170412 (дата обращения: 13.04.2026)

11. Шиянов, Е.Н. Педагогика: общая теория образования / Е.Н. Шиянов. – Ставрополь: Издательство СКСИ, 2007. – 636 с.

12. Шустова, М.В. Формирование мотивов профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза / М.В. Шустова, И.Ф. Кашлач, О.А. Терпугова // Kant. – 2019. – № 2. – С. 155-158

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор кафедры философии,
гуманитарных и социальных дисциплин Хащенко Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина» (г. Ульяновск)

СВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С ИХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В статье публикуются результаты эмпирического исследования взаимосвязи субъективной жизненной перспективы студентов с проявлением их субъектности в экономическом пространстве жизнедеятельности. Научная и практическая целесообразность такого исследования определяется противоречием между имеющимися данными о ключевом значении каждого из указанных психологических феноменов в детерминации профессионального становления личности и недостаточной изученностью их взаимодействия в системной личностной детерминации этого процесса на разных его этапах (оптации, профессионального обучения, адаптации и т.д.). В научном плане знание о взаимосвязи исследуемых психологических феноменов может быть вкладом в разработку фундаментальной проблемы профессионализации личности. В прикладном плане оно может способствовать эффективным образовательно-технологическим решениям в профессиональном образовании. Эмпирической базой исследования выступал студенческий контингент отраслевого вуза (78 студентов старших курсов неэкономических направлений подготовки). В исследовании применялись психометрически обоснованные диагностические методики. Результаты корреляционного анализа (Spearman Rank Order Correlations) подтвердили гипотезу о наличии связи качественных аспектов жизненной перспективы студентов с параметрами их экономической субъектности. Была выявлена корреляция отдельных параметров экономической субъектности студентов не только с когнитивным компонентом, но и с аффективной окраской их жизненной перспективы. Чем выше общий показатель экономической субъектности студентов и чем сильнее у них выражена ориентация на преобразующую активность по отношению к экономическому «контексту» собственной жизни, её материальным обстоятельствам и к себе как субъекту экономической активности, тем более светлой, радостной, полной надежд и безопасной представляется им будущая жизнь. Вышесказанное желательно учитывать в контексте психолого-педагогического сопровождения профессионализации личности в вузе (особенно в ситуациях кризисов профессионального самоопределения студентов, их субъективного неблагополучия и неудовлетворённости выбранной профессией, при планировании профессиональной карьеры).

Ключевые слова: субъектность, экономическая субъектность, жизненная перспектива личности, профессиональное становление и развитие, личностная детерминация.

Annotation. The article publishes the results of an empirical study of the relationship between students' subjective life perspective and their subjectness in the economic space of their life. The scientific and practical relevance of this study is determined by the contradiction between the existing data on the key importance of each of these psychological phenomena in the determination of a person's professional development and the insufficient study of their interaction in the systemic intrapersonal determination of this process at different stages (including periods of professional orientation, professional training, adaptation, and professional crises). In a scientific context, knowledge about the relationship between the psychological phenomena under study can contribute to the development of the fundamental problem of personality professionalization. In an applied context, it can contribute to effective educational and technological solutions in professional education. The empirical base of the study was the student population of a branch university (the mixed sample included 75 senior students of non-economic fields of study). The results of the correlation analysis (Spearman Rank Order Correlations) confirmed the hypothesis about the relationship between the cognitive aspects of students' life perspective and the parameters of their economic agency. At the same time, the correlation of certain parameters of students' economic agency with the affective coloring of their life perspective was revealed. The higher the overall indicator of students' economic subjectness, and the more strongly they are oriented towards transformative activity in relation to the economic «context» of their own lives, their material circumstances, and themselves as subjects of economic activity, the brighter, happier, more hopeful, and safer they perceive their future life to be. It is advisable to consider the above in the context of psychological-pedagogical support for individual professional development at a university (especially in situations of student crises in professional self-determination, their subjective well-being and dissatisfaction with their chosen profession, and when planning a professional career).

Key words: subjectness, economic subjectness, personal life perspective, professional becoming and development, personality self-determination.

Введение. Необходимость исследования связи субъективной картины будущего студентов с проявлением их субъектности в экономическом пространстве жизни вызвана актуализацией ассоциированных научных и практических задач, в числе которых выявление механизмов и закономерностей системной внутренней детерминации профессионализации личности, знание о которых является необходимой предпосылкой эффективных образовательно-

технологических решений в профессиональном образовании. Несмотря на то, что по отдельности жизненная перспектива личности и ее субъектность в системе экономических отношений изучаются (наряду с субъектностью профессиональной) в качестве важных факторов профессионального становления человека, их взаимодействие в системе личностной детерминации этого процесса на разных его этапах (профессиональной оптации, профессионального обучения и адаптации, профессиональных кризисов) исследованы недостаточно. И, если в научном плане новые эмпирические данные об этой взаимосвязи могут быть вкладом в разработку фундаментальной научной проблемы профессионализации личности, то в прикладном плане они могут способствовать решению приоритетной задачи современного высшего образования – целостного развития субъектности личности (во всех ее аспектах) в образовательном процессе. Вышесказанным определяется цель публикуемого исследования – изучение связи субъективной жизненной перспективы студентов вуза с их экономической субъектностью.

Изложение основного материала статьи. На основе многолетнего и многопланового исследования субъектности как психологического феномена (интегрального личностного качества/свойства, способа человеческого бытия, ключевого фактора развития личности и профессионала [1; 6; 7; 8; 10; 12; 13; 14]), в процессе изучения условий становления субъектности личности и особенностей её проявления в различных сферах деятельности (творческой, профессиональной, учебной и т.д.) были описаны ее инвариантные индикаторы: проактивность, самодетерминация («самопричинное» развертывание) психической активности, направленной на преобразование как внешнего, так и внутреннего мира личности, осознанность отношения к себе самому и к окружающему миру, установка на самопознание и стремление к самопониманию, признание у себя свободы выбора и ответственности (добровольной, осознанной) за этот выбор и за результаты собственной активности, самостоятельность как опора, прежде всего, на собственные ресурсы и осознанная саморегуляция (целеполагание, контроль и самоконтроль, проектирование и сознательная организация жизненных событий, самопроектирование). Интегральным выражением описанных проявлений субъектности личности выступает способ ее бытия, связанный с рефлексией, выводящей за пределы непосредственных ситуативных обстоятельств и связей бытия, и обеспечивающей возможность ценностно-смыслового жизненного самоопределения, осмысления собственной жизни в целом и ее стратегического осознанного проектирования [10; 12; 13]. Вместе с тем признается, что этот феномен может выражаться специфически в разных пространствах жизнедеятельности человека, а становление разных аспектов субъектности может идти асинхронно, чем объясняется, в частности, широта спектра исследований, посвященных особенностям проявлений субъектности в разных сферах жизни человека и видах его деятельности. В частности, признаки субъектности профессиональной (внутренняя детерминация профессионального функционирования личности, высокий уровень самоорганизации и регулирования собственной профессиональной активности, преобразование мира и себя через профессиональную деятельность) не всегда сочетаются с признаками субъектности гражданской (проактивностью в общественно-политической жизни, осознанным и ответственным выбором в контексте гражданских ценностей и норм, способностью инициировать и поддерживать процессы, направленные на развитие социальной системы) или признаками субъектности экономической. Субъектность экономическая выражается в экономической инициативности, предприимчивости, принятии личной ответственности за собственное материальное благополучие и экономические обстоятельства жизнедеятельности (в том числе за «материальные» возможности самореализации и саморазвития), в проектировании собственной жизненной траектории с ориентацией на материальное самообеспечение, в активной рефлексии причин и способов собственной активности в экономическом пространстве и согласовании «внешнего» с «внутренним» (своими возможностями, притязаниями, ценностями, ожиданиями и т.д.) [15]. В максимальном выражении экономическая субъектность личности проявляется в преобразующей активности по отношению к внешне заданному экономическому «контексту» через создание новых источников материальных благ и в самодостаточном распоряжении имеющимися ресурсами и продуктами, получаемыми при их использовании – в создании собственного дела. Установлено, что этот аспект субъектности коррелирует с экономической активностью человека в сфере его профессионального выбора, с предпочтением экономического варианта реализации профессиональной карьеры (наёмный труд или создание собственного дела), в предпочитаемой модели трудового поведения в границах профессионального выбора (соотношении индивидуальных усилий и дохода), в отношении к источникам материальных ресурсов, необходимых для достижения профессиональных целей и самореализации, к способам их приобретения [17; 18]. Имеющиеся данные позволяют рассматривать экономическую субъектность личности в качестве важного фактора ее профессионального и в целом жизненного пути, но в отличие от субъектности профессиональной, связь которой с жизненным проектированием неоднократно становилась предметом изучения, проектирование профессионально-жизненной траектории личности в связи с ее экономической субъектностью изучено в меньшей степени, а релевантные обсуждаемой проблеме научные данные нуждаются в дополнении и концептуализации.

Под субъективной жизненной перспективой личности понимается целостная субъективная картина ее будущего, определяющая направленность жизненного пути, активность личности и её способность к самоорганизации. Это понятие определяется исследователями как системное представление личности о будущем, включающее в структуру когнитивный (система жизненных целей и планов, ожиданий), аффективно-ценностный (переживание отношения к будущему, система ценностных ориентаций) и деятельностный компоненты [11]. В этом субъективном образе будущего отражаются не только цели и планы, но и аффективные оценки, связанные с вероятными событиями, с которыми индивид связывает индивидуальный смысл жизни. Проблема жизненной перспективы как неотъемлемого свойства жизнедеятельности человека, задающего ее направленность, выполняющего организующую и регулирующую функции, разрабатывается давно и многими исследователями: в связи с проблемами психического здоровья/нездоровья человека и его субъективного благополучия, в качестве детерминанты и продукта самоопределения человека (жизненного, профессионального и т.д.), как личностный предиктор успешности человека в разных сферах деятельности. Отмечается, что преобладание отсроченных на долгое время вперед событий (целей, намерений, желаний, ожиданий) в структуре жизненной мотивации человека придает целеустремленность и последовательность человеческой деятельности. Эмпирически подтверждена связь ориентации на будущее (наличия долговременной перспективы, отдаленных целей и планирование будущего) с чувством контроля, оптимизмом, с применением адаптивного копинга (то время как ориентация на настоящее связана с отсутствием ощущения контроля и с неадаптивными копинг-стратегиями, включающими озлобленность, замыкание в себе и беспомощность) [23]. Установлена связь временной жизненной перспективы с выбором профессии, с карьерной адаптивностью, с эффективностью профессиональной деятельности и удовлетворённостью ею [2; 3; 5; 19; 20; 22], отмечается опосредующая роль ориентации на будущее по отношению к влиянию различных личностных черт на затруднения с выбором карьеры (career in decision) и на самоэффективность этого выбора (career decision self-efficacy) [21]. Личностные особенности построения образа будущего на стадии получения профессионального образования указываются в качестве предикторов учебной и профессиональной успешности [4].

Вместе с тем, жизненная перспектива характеризуется не только протяжённостью во времени, но и качественными особенностями (эмоциональными и когнитивными), которые определяют актуальное состояние субъективного

благополучия/неблагополучия человека и принимаемые им решения (в том числе относительно своей карьеры и разных аспектов профессионального поведения). Особенности жизненной перспективы личности в каждый момент связаны не только с объективными обстоятельствами бытия, но и с особенностями индивидуального реагирования личности на них, обусловленными ее индивидуально-психологическими характеристиками. В процессе публикуемого эмпирического исследования верифицировалось предположение о связи качественных особенностей субъективной жизненной перспективы студентов с общим показателем и отдельными параметрами их экономической субъектности.

*Материалы и методы***.** В смешанную выборку исследования вошли студенты старших курсов отраслевого вуза неэкономических направлений подготовки (78 студентов). Для измерения изучаемых переменных применялись: психометрически обоснованный опросник УЭСЛ (уровень экономической субъектности личности) [16], разработанный для изучения основных параметров экономической субъектности, и методика Е.А Миско и Н.В. Тарабриной «Перспектива моей жизни» [9], направленная на изучение качественной структуры представлений человека о собственной жизненной перспективе и позволяющая исследовать эмоциональный (чувства, связанные с образом будущего) и когнитивный (способность проявлять активность по отношению к жизни, строить и реализовывать планы и т.д.) компоненты.

Результаты опросника «УЭСЛ» анализировались по шкалам, сопоставимым с основными измерениями этого феномена: шкала ЛК (интернальность в экономическом пространстве жизнедеятельности), шкала Р (рефлексия событий и собственной активности в экономическом пространстве в их причинно-следственных связях, планирование, прогнозирование этой активности), шкала ОС (позитивное отношение к собственности, деньгам, к материальному достатку), шкала МС (ориентация на материальное самообеспечение), шкала ПА (установка на преобразующую активность по отношению экономическому «контексту» и к себе как субъекту экономических отношений). Для детального анализа результаты по шкале рефлексивности (Р) анализировались по двум ее подшкалам: ПП (планирование и прогнозирование событий в экономическом пространстве собственной жизни) и РС (рефлексия событий в окружающем экономическом пространстве и особенностей собственной внутренней и внешней активности). Для статистического анализа данных применялся метод Spearman Rank Order Correlations.

Результаты и обсуждение. Результаты корреляционного анализа (таб. 1) подтвердили гипотезу о наличии связи когнитивных аспектов жизненной перспективы студентов с параметрами их экономической субъектности. Вместе с тем, была выявлена корреляция отдельных параметров экономической субъектности студентов с аффективной окраской их жизненной перспективы: чем выше общий показатель УЭСЛ и чем сильнее у студентов выражена ориентация на преобразующую активность по отношению экономическому «контексту» собственной жизни, её материальным обстоятельствам и к себе как субъекту экономической активности, тем более светлой, радостной, полной надежд и безопасной представляется им будущая жизнь.

Таблица 1

Корреляция параметров экономической субъектности и показателей по шкалам жизненной перспективы (только статистически значимые связи)

Spearman Rank Order Correlations MD pairwise deleted Marked correlations are significant *at the p < 0,05; **at the p < 0,01						
Шкалы МЖП	**ЛК**	**ПП**	**РС**	**МС**	**ПА**	**УЭСЛ**
Бедная событиями /Насыщенная событиями	0,167	0,018	0,136	0,090	**0,390****	**0,266***
Печальная /Радостная	**0,223***	0,031	0,1498	**0,232***	**0,444****	**0,384****
Туманная /Отчетливая	**0,423****	**0,299***	**0,248***	**0,483****	**0,592****	**0,641****
Короткая/Длинная	**0,246***	**0,456****	0,025	**0,275***	0,221	**0,329****
Безнадежная/Полная надежд	0,205	**0,291***	**0,351****	0,164	**0,538****	**0,420****
Не зависящая от меня / Зависящая от меня	**0,426****	**0,447****	0,209	**0,422****	**0,499****	**0,534**
Мрачная /Светлая	0,058	0,193	**0,229***	0,082	**0,433****	**0,318****
Незапланированная /С наличием планов	**0,300****	**0,258***	**0,242***	**0,377****	**0,610****	**0,526****
Одинокая / В окружении близких	**0,248***	0,111	0,060	**0,277***	**0,310****	**0,313****
Необеспеченная /Обеспеченная	0,191	**0,295***	0,200	**0,238***	**0,435****	**0,351****
Пугающая/Безопасная	0,123	0,134	0,209	0,166	**0,557****	**0,406****

Выводы. Полученные результаты подтверждают связь экономической субъектности личности с качественными особенностями ее субъективной картины будущего. Желательно эти результаты учитывать в контексте психолого-педагогического сопровождения профессионализации личности в вузе (особенно в ситуациях кризисов профессионального самоопределения студентов и их субъективного неблагополучия, при планировании профессиональной карьеры). Применительно к образовательной практике в целом эти результаты подтверждают необходимость обеспечения развития субъектности студентов в единстве всех ее аспектов (включая экономическую субъектность).

Литература:

1. Абульханова, К.А. Субъект и субъектность: проблема определения качества / К.А. Абульханова; отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: материалы Всероссийской научной конференции (в 2 частях) (Москва, 10-12 октября 2012 года). – Ч. 1. – Москва: ИП РАН, 2012. – С. 49-62. – EDN SKWNTR

2. Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов / Ю.Н. Гут, М.Ю. Худаева, М.К. Кабардов [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 96-106. – DOI: 10.17759/pse.2021260607. – EDN FQGXBM

3. Головаха, Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 142 с.

4. Заводчиков, Д.П. Будущее в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов / Д.П. Заводчиков, Е.В. Лебедева, А.А. Шаров // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – № 5. – С. 152-181. – DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-152-181. – EDN SSSMCG

5. Кондратюк, Н.Г. Профессиональное самоопределение личности и ресурсы психологической готовности к выбору профессии: обзор российских и зарубежных исследований / Н.Г. Кондратюк, А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2024. – Т. 21. – № 3. – С. 810-830. – DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-3-810-830. – EDN GUEJLY

6. Куляпина, А.М. Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика / А.М. Куляпина, А.Х. Фам, А.А. Золотарева

// Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 127-141. – DOI: 10.17323/vo-2024-19790. – EDN MTJTHV
7. Леонтьев, Д.А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 142-161. – DOI: 10.17323/vo-2024-17626. – EDN PFHLDU
8. Мироненко, И.А. Психологические исследования в полидисциплинарном дискурсе агентности: проблемы и перспективы / И.А. Мироненко // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 162-184. – DOI: 10.17323/vo-2024-16476. – EDN BFIPWI
9. Миско, Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 44-52. – EDN OXHWWL
10. Митина, Л.М. Психологические закономерности целостной профессиональной эволюции человека / Л.М. Митина // Психологическая теория и практика реализации преемственности в личностно-профессиональном развитии субъектов непрерывного образования (школа – колледж – вуз). – Москва: ФНЦПМИ, 2024. – С. 59-77. – EDN UNFYYM
11. Муханова, И.Ф. Жизненные перспективы личности: теоретико-методологический аспект / И.Ф. Муханова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2023. – Т. 28. – № 3(94). – С. 269-278. – DOI: 10.24412/1999-6241-2023-394-269-278. – EDN ZKDDWA
12. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – ИП РАН. – Москва: Наука, 1997. – 463 с. – ISBN 5-02-013550-X. – EDN ZMAOXY
13. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512 с. – EDN LBQEST
14. Исаев, Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с. – ISBN 978-5-7429-0715-2. – EDN VRRVUX
15. Хащенко, Т.Г. Формирование предпринимательской направленности личности в процессе профессионализации в вузе: особенности психологического сопровождения / Т.Г. Хащенко // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 3. – С. 281-295. – DOI: 10.7256/2306-434X.2016.3.20141. – EDN XBASFH
16. Хащенко, Т.Г. Разработка опросника «Уровень экономической субъектности личности» / Т.Г. Хащенко // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – Т. 1. – № 5. – С. 240-249. – EDN UMUBOR
17. Хащенко, Т.Г. Экономическая субъектность личности агрария как предиктор его экономической активности / Т.Г. Хащенко // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 7. – С. 369-385. – EDN UHWDZH
18. Хащенко, Т.Г. Экономическая субъектность как личностный предиктор предпринимательской карьеры выпускников аграрного вуза / Т.Г. Хащенко // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 3. – С. 264-276. – DOI: 10.7256/2306-434X.2015.3.16966. – EDN VDGANB
19. Kleine, A.-K. Students‘ career exploration: A meta-analysis / A.-K. Kleine, A. Schmitt, B. Wisse // Journal of Vocational Behavior. – 2021. – Vol. 131. – Article 103645. – DOI: 10.1016/j.jvb.2021.103645
20. Öztemel, K. The predictive role of happiness, social support, and future time orientation in career adaptability / K. Öztemel, E. Yıldız-Akyol // Journal of Career Development. – 2021. – Vol. 48. – № 3. – P. 199-212. – DOI: 10.1177/0894845319840437
21. Park, I.J. How can personality enhance sustainable career management? The mediation effects of future time perspective in career decisions / I.J. Park, M. Gu, S. Hai // Sustainability. – 2020. – Vol. 12. – № 3. – Article 1167. – DOI: 10.3390/su12031167
22. Rudolph, C.W. Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes / C.W. Rudolph, D.T. Kooij, R.S. Rauvola, H. Zacher // Journal of Organizational Behavior. – 2018. – Vol. 39. – № 2. – P. 229-248. – DOI: 10.1002/job.2264
23. Willis, T.A. Time perspective and early-onset substance abuse: a model based on stress-coping theory / T.A. Willis, J.M. Sandy, A.M. Yaeger // Psychology of Addictive Behaviors. – 2001. – Vol. 15. – P. 118-125

Психология

УДК 159.96

кандидат психологических наук, доцент Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко (г. Воронеж)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи между уровнем развития метакогнитивных навыков и стрессоустойчивостью у студентов первого курса (на примере направления «Клиническая психология»). Произведен теоретический обзор понятий «адаптация», «студенческий стресс». Поднимается проблема психологического здоровья студентов, рассматривается комплекс воздействующих стресс-факторов. Обосновывается актуализация таких ресурсов как метакогнитивные навыки и их связь со стрессоустойчивостью. В исследовании приняли участие 50 студентов. Применялись методика оценки стрессоустойчивости Холмса и Раге, а также авторская анкета для оценки метакогнитивной компетенции. Результаты свидетельствуют о том, что метакогнитивные навыки выступают важным ресурсом саморегуляции, снижающим субъективную тяжесть стрессовых ситуаций. Полученные данные обосновывают необходимость включения диагностики метакогнитивной компетенции в систему первичного скрининга первокурсников для своевременного выявления группы риска. Обозначено, что развитие навыков преодоления «иллюзии знания» и расширение репертуара учебных стратегий являются ключевыми мишенями психолого-педагогического сопровождения. На основе полученных данных сформулированы практические рекомендации по развитию метакогнитивной компетенции в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов младших курсов.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, стрессоустойчивость, студенты-психологи, учебная деятельность, саморегуляция, практические рекомендации.

Annotation. This article examines the relationship between metacognitive skill development and stress resilience in first-year students (using the Clinical Psychology program as an example). A theoretical review of the concepts of «adaptation» and «student stress» is provided. The issue of students' psychological health is addressed, and a range of stress factors is considered. The relevance of metacognitive skills and their relationship to stress resilience is substantiated. Fifty students participated in the study. The Holmes and Rage stress resilience assessment method, along with the authors' metacognitive competence questionnaire, were used. The results demonstrate that metacognitive skills are an important resource for self-regulation, reducing the subjective severity of stressful situations. The findings support the need to incorporate metacognitive competence assessment into the initial screening of

first-year students to ensure the timely identification of at-risk groups. Developing skills to overcome the "illusion of knowledge" and expanding the repertoire of learning strategies are identified as key targets of psychological and pedagogical support. Based on the data obtained, practical recommendations for developing metacognitive competence within the framework of psychological and pedagogical support for junior students were formulated.

Key words: metacognitive skills, stress resistance, psychology students, educational activities, self-regulation, practical recommendations.

Введение. Адаптация к обучению в вузе является одним из наиболее напряжённых этапов в жизни студента, сопровождаясь комплексом стресс-факторов: смена образовательной среды, высокая академическая нагрузка, экзаменационные сессии, а для студентов-психологов – ещё и интенсивное личностное развитие, связанное с будущей профессиональной деятельностью. Согласно данным исследований, более половины первокурсников испытывают значительный дистресс в первый год обучения [4]. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск внутренних ресурсов, способствующих сохранению психологического благополучия. Одним из таких ресурсов выступают метакогнитивные навыки – способность осознавать, контролировать и управлять собственными когнитивными процессами, что позволяет более эффективно планировать учебную деятельность, оценивать степень усвоения материала и корректировать стратегии обучения [5; 6]. В то же время взаимосвязь метакогнитивной компетенции и стрессоустойчивости на начальных этапах обучения остаётся недостаточно изученной.

Цель настоящего исследования – изучить взаимосвязь метакогнитивных навыков и стрессоустойчивости у студентов первого курса клинических психологов, выявить основные стресс-факторы адаптационного периода и на основе полученных данных предложить практические рекомендации по развитию метакогнитивной компетенции как ресурса совладания со стрессом.

Изложение основного материала статьи. Проблема психологического здоровья студентов высших учебных заведений приобретает в последние годы особую актуальность. Студенческие годы – время интенсивного личностного развития, но одновременно и период повышенной уязвимости для психики. Академическая нагрузка, финансовый стресс, социальная адаптация и неопределенность будущего создают идеальный шторм факторов риска. Период обучения в вузе сопряжён с комплексом стресс-факторов: адаптация к новой образовательной среде, высокая академическая нагрузка, экзаменационные сессии, изменение социального окружения, а для студентов-психологов – ещё и интенсивное личностное развитие, связанное с будущей профессиональной деятельностью. Согласно данным ряда исследований, более половины студентов испытывают значительный дистресс в первый год обучения [8].

Таким образом, несмотря на высокий уровень дистресса среди первокурсников, традиционные формы психологической поддержки часто остаются для них недоступными или не вызывают доверия. Именно здесь на первый план выходят цифровые инструменты: телемедицина и мобильные приложения не только отвечают запросам поколения Z, привыкшего к онлайн-взаимодействию, но и позволяют снизить барьеры, связанные со стигматизацией обращения за помощью, экономят время и обеспечивают анонимность. Следовательно, интеграция таких технологий в систему психологического сопровождения вузов становится не просто предпочтительной, но и необходимой мерой для эффективного снижения уровня стресса у студентов первого года обучения.

Переходя от описания уровня дистресса и предпочтений студентов в отношении форматов помощи к более глубокому анализу механизмов его возникновения, следует обратиться к когнитивной составляющей. Именно когниции – убеждения, автоматические мысли, субъективная интерпретация учебных ситуаций - во многом определяют, будет ли стрессовая ситуация восприниматься студентом как преодолимая или станет источником хронического дистресса.

«Когниция характеризует способность когнитивных субъектов воспринимать, конструировать и обрабатывать когнитивную информацию», считает Т.А. Клепикова, однако в условиях стресса, особенно в период адаптации к обучению, эта способность может давать сбой: восприятие становится избирательным, обработка информации – искажённой [3, С. 155]. Именно здесь возникает феномен когнитивных искажений – систематических ошибок мышления, которые закрепляют негативную оценку ситуации и усиливают дистресс.

Согласно метакогнитивной модели А. Уэллса, именно метакогнитивные убеждения (например, убеждение в опасности определённых мыслей или, напротив, в необходимости полного контроля над ними) лежат в основе закрепления эмоциональных расстройств, превращая эпизодический дистресс в хроническое состояние [2].

Переход к метакогнитивной парадигме открывает новые перспективы для понимания психологического благополучия студентов первого года обучения. Если традиционные когнитивные подходы фокусируются на коррекции содержания искажённых мыслей (например, замене «я провалю экзамен» на более реалистичную оценку), то метакогнитивный подход предлагает работать с процессом «застревания» в негативном мышлении – с так называемым когнитивно-внимательным синдромом, который включает руминацию, чрезмерную озабоченность угрозами и неадаптивные стратегии контроля.

По мнению А.В. Литвинова «простое определение метакогниции – это система представлений субъекта о своей способности мыслить» [5, С. 65].

Одним из ключевых факторов, способствующих успешной адаптации и сохранению психологического благополучия, являются метакогнитивные навыки – способность осознавать, контролировать и управлять собственными когнитивными процессами [3]. Метакогниция включает знание о собственном познании (метакогнитивное знание) и регуляцию познавательной деятельности (планирование, мониторинг, коррекцию) [3]. Студенты с развитой метакогнитивной компетенцией более эффективно планируют учебное время, точнее оценивают степень усвоения материала, своевременно корректируют стратегии обучения и реже сталкиваются с «иллюзией знания» [6].

По мнению М.Л. Хуторной и В.А. Шубенцева «Развитие метакогнитивных навыков – способности к грамотному анализу своих знаний, организации учебной деятельности, пониманию задач и самопроверке – напрямую способствует не только росту академической успеваемости, но и формированию психологически здоровой, адекватной и устойчивой личности, способной к непрерывному обучению и критическому осмыслению реальности» [6, С. 182].

В то же время взаимосвязь метакогнитивных навыков и стрессоустойчивости остаётся недостаточно изученной, особенно в контексте обучения на младших курсах. Имеющиеся исследования показывают, что низкая метакогнитивная осведомлённость может способствовать застреванию в негативных мыслительных паттернах (руминации, катастрофизации), что снижает способность справляться со стрессом [2]. С другой стороны, развитие навыков саморегуляции и рефлексии рассматривается как важный ресурс повышения резильентности.

Исследование проводилось на базе лечебного факультета в 2025-2026 учебном году. В нём приняли участие 50 студентов первого курса очной формы обучения (40 девушек, 10 юношей) в возрасте от 17 до 20 лет (средний возраст 18,3 года). Все участники дали информированное согласие на участие в исследовании. Эмпирическую часть составили методики:

1. Методика оценки стрессоустойчивости Холмса и Раге в адаптации, позволяющая оценить суммарный балл

стрессогенных жизненных событий за последний год и авторская анкета для оценки метакогнитивных навыков (12 вопросов), разработанная на основе теоретических моделей метакогниции (Дж. Флейвелл, А. Уэллс) и адаптированная для студентов. Анкета позволяет выявить уровень сформированности этапов планирования, мониторинга понимания, контроля внимания, гибкости стратегий, рефлексии ошибок. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS Statistics 26. Для оценки взаимосвязи между метакогнитивными навыками и стрессоустойчивостью использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Уровень значимости принимался как p <0,05*p* <0,05.

В результате проведенного эксперимента были получены следующие данные:

1. Уровень стрессоустойчивости и основные стресс-факторы.

У 54% студентов первого курса была выявлена низкая степень сопротивляемости стрессу по методике Холмса и Раге, что свидетельствует о высокой стрессовой нагрузке и истощении адаптационных ресурсов в начальный период обучения. Пороговую (пограничную) степень сопротивляемости показали 46% участников, и лишь 5% студентов продемонстрировали высокую стрессоустойчивость.

Анализ отдельных жизненных событий, вызывающих стресс, показал, что наиболее значимыми для первокурсников являются:

1) экзаменационная сессия (25%);
2) изменение финансового положения (16%);
3) сложности в освоении учебной программы (15%);
4) смена места учёбы (14%).

2. Уровень развития метакогнитивных навыков.

Результаты анкетирования показали, что лишь 8% студентов имеют высокий уровень метакогнитивной компетенции (10–12 совпадений с ключом). Средний уровень (5-9 совпадений) выявлен у 34% участников, а низкий уровень (менее 5 совпадений) – у 58% первокурсников.

Наиболее проблемными компонентами метакогнитивной регуляции оказались:

1) способность к самопроверке понимания (только 28% студентов регулярно проверяют, поняли ли они материал);
2) гибкость в выборе стратегий работы с информацией (72% студентов используют один и тот же способ подготовки, независимо от сложности предмета);
3) анализ ошибок (65% редко анализируют причины своих неудач в учёбе);
4) феномен «иллюзии знания» (58% сообщили, что часто переоценивают степень усвоения материала).

3. Корреляционный анализ.

Для выявления взаимосвязи между уровнем метакогнитивных навыков (интегральный балл совпадений с ключом) и стрессоустойчивостью (обратный балл по шкале Холмса и Раге) был проведён корреляционный анализ по Спирмену. Выявлена статистически значимая положительная корреляция (rs=0,51 rs =0,51, p<0,01p<0,01). Это означает, что студенты с более развитыми метакогнитивными навыками демонстрируют более высокую способность противостоять стрессу.

Дополнительный анализ показал, что отдельные компоненты метакогнитивной компетенции наиболее тесно связаны со стрессоустойчивостью. В частности, низкая частота «отключений» внимания (обратный вопрос № 3), отсутствие «иллюзии знания» (вопрос № 7) и готовность пробовать новые стратегии (вопрос № 6) коррелировали со снижением субъективной тяжести стрессогенных событий, связанных с экзаменационной сессией и академической задолженностью (rs=0,60 rs =0,60, p<0,01p<0,01).

Полученные результаты подтверждают гипотезу о наличии значимой положительной взаимосвязи между уровнем развития метакогнитивных навыков и стрессоустойчивостью у студентов первого курса. Студенты, которые осознанно планируют учебную деятельность, контролируют своё понимание, гибко используют стратегии работы с информацией и рефлексируют ошибки, демонстрируют более высокую способность противостоять стрессогенным факторам, характерным для вузовского обучения.

Эти данные согласуются с современными представлениями о метакогниции как ресурсе саморегуляции. Развитая метакогнитивная компетенция позволяет студенту не только эффективнее учиться, но и снижать уровень неопределённости, тревоги и ощущения перегруженности. Способность прогнозировать сложность материала и предполагать вопросы преподавателя уменьшает эффект неожиданности, который часто является мощным триггером стресса. Анализ ошибок превращает неудачу из источника страха в инструмент обучения, что снижает катастрофизацию.

Особый интерес представляет анализ отдельных жизненных событий. Наиболее стрессогенными для первокурсников оказались экзаменационная сессия, академическая задолженность и изменение финансового положения. Эти данные соответствуют результатам других исследований адаптации студентов к вузу [8]. При этом тесная корреляция стрессоустойчивости с такими метакогнитивными навыками, как реалистичная оценка собственного понимания и гибкость стратегий, позволяет предположить, что именно дефицит этих навыков во многом обусловливает остроту переживаний, связанных с сессией и учебными трудностями.

Феномен «иллюзии знания» (ошибочная уверенность в понимании материала без возможности его воспроизвести или применить) играет особую роль в генезе стресса. Наше исследование показало, что студенты, склонные к переоценке степени усвоения материала, чаще испытывают дистресс в ситуации проверки знаний. Это объясняется тем, что иллюзия знания создаёт ложное чувство безопасности, которое рушится на экзамене, вызывая острый стресс и ощущение неконтролируемости ситуации.

Полученные данные отражают корреляционные взаимосвязи на одном этапе диагностики, что не позволяет делать однозначные выводы о причинно-следственных отношениях. Выборка ограничена студентами одной специальности, что сужает возможности обобщения результатов. В дальнейшем целесообразно проведение лонгитюдных исследований с привлечением студентов разных направлений подготовки.

Выводы. У студентов первого курса (клинических психологов) выявлен недостаточный уровень метакогнитивных навыков (58% имеют низкий уровень) и низкая стрессоустойчивость (54% демонстрируют низкую сопротивляемость стрессу).

Наиболее значимыми стресс-факторами для первокурсников являются экзаменационная сессия (25%), изменение финансового положения (16%), сложности в освоении учебной программы (15%) и смена места учёбы (14%).

Установлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем метакогнитивных навыков и стрессоустойчивостью (rs=0,51 *rs* =0,51, p<0,01*p*<0,01). Наиболее тесная связь со стрессоустойчивостью выявлена для способности к реалистичной оценке понимания (отсутствие «иллюзии знания») и гибкости в выборе учебных стратегий.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что метакогнитивные навыки выступают важным ресурсом саморегуляции, повышающим способность студентов справляться со стрессовыми ситуациями, связанными с учебной деятельностью.

Таким образом, практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса, а также для профилактики дистресса в образовательной среде, выявленный недостаточный уровень метакогнитивных навыков у подавляющего большинства первокурсников (58%) и его значимая положительная корреляция со стрессоустойчивостью (rs=0,51) позволяют рассматривать целенаправленное формирование метакогнитивной компетенции в качестве одного из ключевых направлений работы по укреплению психического здоровья студентов.

Диагностика метакогнитивных навыков может быть включена в систему первичного скрининга первокурсников, что позволит своевременно выявлять группу риска (студентов с низкой стрессоустойчивостью и дефицитом саморегуляции) и адресно оказывать им психолого-педагогическую поддержку.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Боброва, Л.А. Когнитивные искажения (обзор) / Л.А. Боброва // Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. – 2021. – № 2. – С. 69-79. – DOI: 10.31249/rphil/2021.02.04

3. Клепикова, Т.А. Метакогниция и язык / Т.А. Клепикова // Вестник ТГУ. – 2008. – № 3. – С. 155-158. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitsiya-i-yazyk (дата обращения: 24.03.2026)

4. Киселева, Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е.В. Киселева, С.П. Акутина // Молодой ученый. – 2017. – № 6(140). – С. 417-419. – URL: https://moluch.ru/archive/140/39480/ (дата обращения: 24.03.2026)

5. Литвинов, А.В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) / А.В. Литвинов, Т.В. Иволина // Современная зарубежная психология. – 2013. – Т. 2. – № 3. – С. 59-70. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2013_n3/63502 (дата обращения: 24.03.2026)

6. Хуторная, М.Л. Метакогниция в образовании: от осознания мышления к управлению учебной деятельностью / М.Л. Хуторная, В.А. Шубенцев // Проблемный подход к здоровьесбережению на современном этапе: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Воронеж, 22 января 2026 года). – Москва: РИТМ, 2026. – С. 179-187. – EDN XIGQKQ

7. Чербиева, С.В. Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов / С.В. Чербиева, С.Н. Бостанова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12(178). – С. 445-451

8. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие / Ю.В. Щербатых. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 256 с.

9. Gardenfors, P. Slicing the Theory of Mind / P. Gardenfors. – 2003. – URL: http://www.lucs.lu.se/people/Peter.Gardenfors/articles/slicingToM.html (дата обращения: 24.03.2026)

Психология

УДК 159.9

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Шалюгина Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
обучающийся 4 курса Черных Александра Михайловна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций двух поколений-родителей и детей/обучающихся. Проанализированы результаты полученные после анкетирования с опорой на теорию поколений. Использована в работе концепцию локуса контроля Джулиана Роттера. Применена теория самодетерминации Э.Деси и Р.Райана. Интегрированы идеи культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В ходе исследования выявлены устойчивые тенденции в ценностях разных поколений. Отмечена динамика трансформации ориентиров. Предложены выводы о ценностно-смысловой архитектуре личности у поколения Z. Исследовано влияние основных детерминант на мотивационную сферу разных поколений. Обнаруживается преемственность ценностностных элементов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, поколение X, поколение Z, локус контроля, теория поколений, трансформация ценностей, семья, самореализация, цифровая социализация.

Annotation. This article presents the results of an empirical study of the value orientations of two generations: parents and children/students. The results obtained from a questionnaire based on the theory of generations have been analyzed. The concept of Julian Rotter's locus of control has been used in the study. The theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan has been applied. The ideas of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory have been integrated. The study has revealed stable trends in the values of different generations. The dynamics of the transformation of values have been noted. The article proposes conclusions about the value-semantic architecture of the personality in Generation Z. The influence of the main determinants on the motivational sphere of different generations is studied. The continuity of value elements is revealed

Key words: value orientations, generation X, generation Z, locus of control, generational theory, value transformation, family, self-realization, digital socialization.

Введение. Ценностные ориентации представляют собой один из центральных компонентов структуры личности. Согласно определению Д.А. Леонтьева, ценности-это «устойчивые убеждения относительно предпочтительности тех или иных целей и способов действия». Они регулируют поведение, формируют идентичность, определяют выбор жизненного пути. Примечательно, что ценностные системы не могут оставаться неизменными в каждом новом поколении, поскольку факторы оказывающие влияние на их формирование постоянно трансформируются [1]. С целью выявления и проведения сравнительного анализа ценностных ориентиров у поколений, социализирующихся в разные исторические эпохи, было проведено анонимное анкетирование двух поколений: дети-родители. В анкетировании приняли участие 44 человека из них 22 человека молодого поколения (обучающиеся НА МВД России – «дети» и 22 человека старшего поколения (родители обучающихся – «взрослые»). Опросник состоял из закрытых и полузакрытых вопросов с ранжированием. Полученные данные в результате обработки двух поколений представлены ниже.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на теорию поколений, разработанной Нилом Хаувом и Уильямом

Штраусом был произведен выбор поколений. Согласно данной теории, исторические события, технологические уклады и доминирующие способы воспитания формируют у родившихся в определённый период людей (около 20 лет) сходные ценностые ориентиры. Поэтому «родители и дети» выбраны в соответствии с данной концепцией:

– Поклоение X (1965-1980)-«неизвестное поколение». Они выросли в эпоху перестройки и экономической нестабильности. Они ценят надёжность, самостоятельность, также рано взрослеют.

– Поколение Z (1997-2012)-«цифровые аборигены». Они вырсоли в период появления интернета и смартфонов. Их ключевые ценности, это свобода выбора, индивидуализм, визуальная коммуникация.

Первый вопрос в анкете был сформулирован: «Распределите важность пунктов от 1до 5 (где 1-наиболее ценно, 5-наименее ценно): высокий доход, финансовая независимость; престижная работа; счастливая семья, гармоничные отношения с близкими; самореализация, любимое хобби; уважение окружающих, авторитет в обществе.

Таблица 1

Ранжирование ответов полученных в результате анкетирования старшего поколения (поколение X) – родители

1 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	4	18%
Престижная работа	2	9%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	14	64%
Самореализация, любимое дело, хобби	2	9%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	0	0%

2 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	11	50%
Престижная работа	1	5%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	2	9%
Самореализация, любимое дело, хобби	6	27%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	2	9%

3 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	5	23%
Престижная работа	4	18%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	4	18%
Самореализация, любимое дело, хобби	3	14%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	6	27%

4 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	1	5%
Престижная работа	10	45%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	2	9%
Самореализация, любимое дело, хобби	5	23%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	4	18%

5 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	1	5%
Престижная работа	4	18%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	0	0%
Самореализация, любимое дело, хобби	6	27%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	10	45%

Стоит отметить, что для родителей с большим отрывом доминирует семья. Доход является важным, как средство обеспечения семьи. Уважение окружающих занимает среднюю позицию: 27% поставили его на 3-е место, но 45%-на 5-е место. Это может говорить о том, что внутри поколения X происходит расслоение на 2 части: одни ориентированы на социальный статус, а другие на самореализацию.

Таблица 2

Ранжирование ответов по результатам анкетирования младшего поколения (поколение Z) – дети / обучающиеся

1 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	7	32%
Престижная работа	0	0%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	13	59%
Самореализация, любимое дело, хобби	1	5%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	1	5%

2 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	10	45%
Престижная работа	2	9%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	5	23%
Самореализация, любимое дело, хобби	2	9%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	3	14%

3 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	3	14%
Престижная работа	10	45%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	2	9%
Самореализация, любимое дело, хобби	6	27%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	1	5%

4 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	2	9%
Престижная работа	6	27%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	1	5%
Самореализация, любимое дело, хобби	10	45%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	3	14%

5 Место	**Количество ответов**	**Проценты**
Высокий доход, финансовая независимость	0	0%
Престижная работа	4	18%
Счастливая семья, гармоничные отношения с близкими	1	5%
Самореализация, любимое дело, хобби	3	14%
Уважение окружающих, авторитет в обществе	14	64%

Примечательно, что для «детей» наиболее ценным является счастливая семья (59%) и высокий доход (45%). Отличие от результатов родителей заключается в том, что у «зуммеров» уважение окружающих оказалось на последнем месте и составило 64%. Самореализация, хоть и не стала лидером, но систематически присутствует на 3-4-х местах (27% на 3-м, 45% на 4-м).

Встаёт вопрос, почему «зуммеры» так низко ценят уважение окружающих? С точки зрения теории самодетерминации, у поколения Z потребность чувствовать себя инициатором собственных действий, контролировать и отвечать за свои действия самостоятельно, доминирует над потребностью быть в обществе, дружить или принимать помощь. «Уважение окружающих» – это типичный случай, когда человек оценивает себя через призму чужого мнения, а не через внутренние критерии. Для зумеров, которые выросли с возможностью моментальной смены цифрового окружения (удалил друга – либо добавил нового), мнение конкретного «окружающего» человека потеряло прежний вес. Значимой является оценка только референтной группы (близкие друзья, подписчики), а не абстрактное «общество» [3]. В онлайн-среде пользователь может быть автором, уважение долгими годами уже не зарабатывается, оно может как быстро возникнуть, так и быстро исчезнуть [4; 6]. Это привело к неудовлетворению ценности уважения и переориентации на более контролируемые ценности, такие как деньги и хобби. Иными словами у обучающихся (поколение «дети») сохраняется приоритет ценности семьи. Трансформация затрагивает социально-статусные ценности: внешнее уважение замещается внутренней самореализацией и материальной независимостью.

Формулировка 2 вопроса: «Впоследствии чего у Вас возникли такие приоритеты?» Варианты: воспитание, чувство ответственности, окружение, опыт/возраст.

У родителей в качестве фактора лидирует опыт/возраст (50%). Это говорит о том, что их ценности сформировались не в детстве, а в процессе прожитых трудностей, экономических кризисов, потери работы и прочего. Для поколения X характерно осознание того, что они стали ценить семью и стабильность после того, как столкнулись с нестабильностью.

У детей, наоборот, в качестве лидирующего фактора выступает воспитание (55%). Это означает, что поколение Z в большей степени осознают роль родителей в формировании их ценностей. Обратим внимание, что «чувство ответственности» набрало одинаково низкие проценты в обеих группах (9%). Данный факт может говорить о том, что ответственность как ценность не выражается на прямую, но проявляется в действиях, например, в заботе о семье.

Как итог, можно отметить, что родители склонны приписывать свои ценности жизненному опыту, а дети целенаправленному воспитанию. Из чего следует, что более высокий уровень осознанности у поколения Z.

3 вопрос: «Откуда сформировались ценностные установки? (кто помог или направил).

Обе группы в качестве главного источника называют своих родителей. Однако у детей этот процент достигает 95%, против 82% у родителей. Может показаться, что это противоречит стереотипу о том, что современные дети больше слушают блогеров и друзей. Но проведенный нами анализ показывает обратное: авторитет родителей для детей (обучающихся) не снизился, а вырос по сравнению с тем, как родители оценивают влияние своего старшего поколения.

Можно предположить, что в условиях информационной перегрузки для поколения зумеров родители остаются своего рода «фильтром доверия». Ребёнок поколения Z ежедневно сталкивается в большим массивом зачастую противоречащей

информации [2].

В этой ситуации именно позиция родителя, в особенности в раннем возрасте, становится отправной точкой, к которой происходит возвращение.

Снижение роли друзей с 9% до 0% также показательно. Для поколения X друзья/товарищи во дворе и школе были значимым агентом социализации. Для поколения Z чаще всего дружба опосредована «цифрой», и её влияние на глубинные ценности оказалось незначительным.

Трансформация в данном вопросе заключается не в утрате родительского авторитета, а в монополизации этого авторитета при одновременной девальвации других традиционных агентов, таких как учителя, друзья, авторитетные личности.

Формулировка 4 вопроса: «В каком возрасте вы вступите в брак/появился первый ребенок?».

В данном случае разница наиболее ощутима и требует обращения к теории поколений в её социально-экономическом измерении. Поколение X вступало в брак преимущественно от 21-25 лет (77%). Отметим, что экономическая логика того времени (1980-1990-е) предполагала, что молодое поколение может получить образование, устроиться на работу и создать семью к 25 годам. Государство предоставляло общежития, жильё по очереди, но самое главное существовал социальный стереотип-норматив: «к 25 годам надо было быть замужем/женатым». Не соответствие данному нормативу, влекло за собой социальное осуждение и возможную отчужденность от большинства.

В свою очередь, поколение Z планирует брак на 26-30 лет (50%) и даже старше. Никто не планирует брак в 18-20 лет (0%). Такие решения связанны не столько с ментальным «взрослением», а с координальной сменой жизненной модели социального поведения. С точки зрения Эрика Эриксона (психологическая теория развития), стадия молодости традиционно приходилась на 20-25 лет. У поколения Z данная стадия сдвигается на 25-30 лет. При этом период подросткового и юношеского возраста растягивается. «Дети» (обучающиеся) дольше находятся в периоде проб, ошибок и поиске себя, прежде чем взять на себя какие-либо обязательства.

Следует отметить, что откладывание брака ведет к:

– отсрочке родительства, что снижает давление фактора «детей» на потребительское и досуговое поведение;

– постановке в приоритет карьеры и самореализации в возрасте 20-25 лет;

– росту числа «пробных» отношений. Вследствие чего, брак перестаёт быть ценностью-целью, а становится ценностью-средством.

В результате полученных данных по этому вопросу наиболее чётко прослеживается трансформация приоритетов. Для зумеров первостепенным становится личностное развитие, затем партнёрство, и лишь при совпадении всех условий они решаются на вступление в брак.

Формулировка 5 вопроса: «Что для Вас значит «жить достойно?».

Анализируя результаты полученных ответов на данный вопрос, мы обратились к концепции локуса контроля, разработанной Джулианом Роттером, который выделил 2 категории: интерналов и экстерналов. Интерналы - это те, кто считает, что результаты их жизни зависят от собственных усилий и решений. А экстерналы, напротив, полагаются на внешние силы и факторы, такие как судьба, деньги, общество.

В этом вопросе ответ «жить по совести с самим собой» является классическим ответом человека с интернальным локусом контроля. Поскольку именно личность рассматривает совесть как внутренних критерий и ориентируясь на него производит оценку. Такой личности не не нужны внешние подтверждения. Вследствие чего 45% родителей обоснованно выбрали этот вариант ответа.

А ответ «жить в достатке, ни в чём себе не отказывать»является очевидным выбором личности с экстернальным локусом контроля, с материальным уклоном. Достаток является внешним, измеримым и демонстрируемым признаком. При этом 41% зумеров выбрали именно его.

Рассматривая вопрос причин сдвига молодого поколения в сторону экстерналльности, следует отметить несколько причин:

– Влияние социальных сетей. Инстаграм и Tik Tok создают внешний облик достатка, где достойная жизнь визуализируется через потребление. Условно говоря, совесть не сфотографируешь, а вот новую машину – да.

– Снижение самоотчёта. Поколение X чаще вели дневники, рефлексировали о разговорах. В то время как поколение Z рефлексирует через сторис и мемы, что является более поверхностным и фрагментарным.

– Экономическая неопределённость. При высокой инфляции и рисках безработицы «достаток» становится маркером выживания, а не роскоши [5].

Важно отметить, что 32% обучающихся все же выбрали «жить по совести». Среди родителей доминировал интернальный ответ, но среди детей два ответа (достаток и совесть) почти сравнялись. Трансформация идёт в сторону дуализма, а именно молодёжь хочет жить в достатке и по совести. Фиксируется значимый сдвиг от интренального локуса контроля к экстернальному. Однако интернальные шаблоны не исчезают полностью, а вступают в конкурентные отношения с материалистическими.

Формулировка вопроса 6: «Ради чего, по-вашему, стоит поступиться своим интересам?».

Вспомним, что в 1 вопросе семья заняла 1 место у обеих групп опрашиваемых. Однако корреляция между ценностью семьи и готовностью жертвовать ради неё оказывается разной. У родителей коэффициент корреляции близок к единице. 64% опрашиваемых поставили семью на 1 место и 95% готовы жертвовать ради неё своими интересами. В данном случае, семья-это абсолютная ценность, ради которой отодвигается собственное «Я».

У обучающихся/детей корреляция снижена. Поскольку 59% ставят семью на первое место, но только 68% готовы жертвовать ради неё. Здесь появляются альтернативные объекты жертвования, такие как собственный комфорт (18%), друзья (9%), карьера (5%).

В данном контексте работает теория ценностно-мотивационной иерархии Шалома Шварца. У родителей ценности семьи и самопожертвования находятся в одном смысловом кластере. У детей эти ценности начинают дифференцироваться и даже вступать в конфликт. Поколение Z считает: «я могу любить семью, но при этом не обязан отказываться от своего покоя». Стоит подчеркнуть, что это очень важная трансформация. Поскольку ценность семьи остаётся высокой, но её переменные меняются. Поколение Z отказывается от заявленного образца «семья требует полного самоотречения» в пользу сбалансированной модели.

Формулировка вопроса 7: «Как Вы относитесь к гаджетам и интернету?».

Для анализа данного вопроса отлично подойдёт метафора Марка Пренкси про «иммигрантов» и «аборигентов». Поколение X в полной мере застало время без интернета. Для них гаджет – это инструмент, то есть средство достижения внешней цели: работа или учёба. Отсюда следует 50% ответов «необходимость». При этом 14% все ещё воспринимают гаджеты и интернет как «зло». Стоит подчеркнуть, что это типичная реакция «иммигранта», который видит как молодёжь «теряет» живое общение.

Поколение Z практически не знает мира без интернета. Для них гаджет – это часть расширенного фенотипа личности. Смартфон выполняет функции внешней памяти, эмоциональной регуляции (игры, музыка), социальной навигации.

Неудивительно, что 0% зумеров назвали гаджеты «злом». Потому что для этого необходимо иметь точку отсчёта «до интернета». У зумеров её не было. Более того, они не разделяют «живое» и «виртуальное» общение как разные категории. Переписка в мессенджере для них не менее жива, чем разговор лицом к лицу. На сегодняшний день это выступает как другая норма.

Отсутствие ответов «главный способ развлечиния» и «упрощает время подготовки» (0%) говорит, о том, что поколение Z не воспринимают каджет как что-то специальное, поощрительное, временное. Он есть всегда, в свободном доступе, поэтому они не выделяют его как отдельную функцию, или возможность, считая его «базовой опцией».

Проведенное исследование на выборке 44 человека (22 родителя, поколение X, 22 ребенка/обучающихся, поколение Z) позволило зафиксировать как устойчивые, так и трансформирующиеся элементы ценностных ориентаций. Главный вывод, который стоит сделать о стабильности, заключается в том, что счастливая семья и гармоничные отношения остаются абсолютной ценностью для обоих поколений. Невзирая на технологические и социальные изменения, потребность в привязанности и близости не обесценивается.

Выводы. Резюмируя информацию о трансформации ценностных ориентаций современной молодёжи, следует сказать об изменениях в трёх направлениях:

– Снижение ценности уважения окружающих, рост ценности самореализации и материального достатка.

– Снижение готовности полностью поступиться своим интересам ради семьи, появление ценности собственного спокойствия.

– Гаджеты и интернет перестают быть внешними объектами и становятся средой существоания, что меняет структуру идентичности.

Данное исследование иллюстрирует, подтверждает и использует для анализа ценностных сдвигов теории поколений и концепцию локуса контроля.

Литература:

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

2. Васильева, Е.И. Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость у подростков в условиях кризиса / Е.И. Васильева // Журнал психология и педагогика. – 2021. – № 3. – С. 45-58

3. Емелин, В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1(7). – С. 81-87

4. Зобнина, Л.Я. Исследование мотивации достижения / Л.Я. Зобнина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2009. – № 2. – С. 221-226

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

6. Шалюгина, Е.С. Стагнация и мотивация: антагонизмы в личностном развитии / Е.С. Шалюгина // Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2024. – С. 228-232

Психология

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук, доцент Шерешкова Елена Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
студент Антонова Валерия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ВОСПРИНИМАЕМЫЙ СТРЕСС И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования стресса и стрессоустойчивости подростков. Стресс в подростковом возрасте негативно влияет на физическое и психическое здоровье, что требует комплексного изучения тенденций его распространенности. Выборку составили школьники 15-16 лет в количестве 100 человек. По результатам исследования каждый десятый школьник воспринимает свой стресс как высокий. Старшеклассники высоко оценили частоту таких стрессовых событий как «Одиночество», «Дела, планирование», «Страхи, беспокойство», «Школа, учеба». Каждый двенадцатый школьник оценивает свою стрессоустойчивость как низкую. Большая часть подростков в стрессовых ситуациях используют «Поиск поддержки в семье», «Усиленные занятия», «Отношение к проблеме с чувством юмора». Копинг-стратегии «Отвлечение», «Поиск поддержки в семье», «Усиленные занятия» создают внутренние условия для снижения острого и хронического эмоционального напряжения. Результаты исследования могут быть использованы для планирования профилактической работы со старшеклассников для предотвращения нарушений психического здоровья.

Ключевые слова: воспринимаемый стресс, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, подростки.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of stress and stress tolerance in adolescents. Stress in adolescence negatively affects physical and mental health, which requires a comprehensive study of trends in its prevalence. The sample consisted of 100 schoolchildren aged 15-16. According to the results of the study, one in ten schoolchildren perceives their stress as high. High school students highly appreciated the frequency of such stressful events as «Loneliness», «Business, planning», «Fears, anxiety», «School, study». Every twelfth student evaluates his stress tolerance as low. The majority of teenagers in stressful situations use «Family support search», «Intensive classes», «Attitude to the problem with a sense of humor». Coping strategies such as «Distraction», «Seeking support in the family», and «Intensive activities» create internal conditions for reducing acute and chronic emotional stress. The results of the study can be used to plan preventive work with high school students to prevent mental health disorders.

Key words: perceived stress, stress tolerance, coping strategies, teenagers.

Введение. Повседневные стрессоры оказывают прямое влияние на благополучие подростков и могут приводить к соматическим и психическим нарушениям. Однако в психологических науках отмечаются пробелы в комплексном

изучении воспринимаемого подростками стресса и их стрессоустойчивости. Решение этой исследовательской задачи является ключевым условием для разработки эффективных стратегий профилактики и психологической поддержки подростков в условиях стрессогенных факторов.

Изложение основного материала статьи. По Г. Селье, стресс – это фундаментальный механизм адаптации организма к меняющимся условиям среды, который может быть как созидательным, так и разрушительным в зависимости от длительности и интенсивности воздействия [7]. Стресс мобилизует подростка для преодоления трудных жизненных ситуаций и дает возможность решать задачи развития и роста. Однако, в случае систематического эмоционального напряжения школьники попадают в ситуацию истощения, которое может сопровождаться апатией, усталостью, ухудшением сна и аппетита. Стрессоустойчивость подростка – обобщенное свойство личности подростка, характеризующее его способность противостоять стрессовым факторам, сохраняя высокую эффективность и здоровый эмоциональный тонус [8]. Стрессоутойчивость, с одной стороны, предполагает силу и выносливость нервной системы, с другой стороны, владение навыками, необходимыми для решения жизненных задач и восстановления после длительного эмоционального напряжения.

Л.Д. Желдоченко выявила, что у старшеклассники с высоким уровнем психологического стресса не понимают свои и чужие эмоции, не готовы сопереживать и оказывать поддержку другим, не уверены в себе и ощущают непринятие окружающих [6].

Л.А. Головей, О.С. Галашева выявили, что к внутриличностным стрессорам в подростковом возрасте относятся переживания одиночества, страхи, проблемы самоотношения. К стрессорам среды они отнести школьные стрессоры (школа, учеба), общение со сверстниками и со старшими, отвержение, планирование и дефицит времени, финансовые проблемы [3]. М.В. Данилова выявила, что ситуации, воспринимаемые подростками как стрессовые, в основном отражают события и ситуации, касающиеся решения задач возрастного развития. Ориентация на решение проблемы, работу и достижения занимает ведущее место среди способов реагирования на стрессовую ситуацию [4].

М.В. Верещагина, М.Т. Хасханова, Т.А. Юрченко определили, что каждый третий старшеклассник обладает высоким уровнем стрессоустойчивости, а каждый второй – средним. Развитие дистресса прогнозируется у 17,5% школьников, которые склонны к развитию третьей стадии стресса и характеризуются истощением резервов организма [2].

А.Н. Белышева выявила, что большинство подростков имеют склонность к использованию копинг-стратегии «бегство» (23%). При этом, у этих же подростков наблюдается достаточный уровень копинг-стратегии самостоятельности и планирования решения проблем [1]. Л.Н. Ершова, Е.А. Кувалдина выявили, что старшеклассникам трудно приспособиться к экстремальным ситуациям, в силу возраста они не обучены навыкам конструктивного поведения при стрессе [5].

Таким образом, противоречие между необходимостью сохранения психического здоровья подростков и отсутствием системных исследования стресса и стрессоустойчивости в этом возрасте обусловило актуальность исследуемой проблемы.

Цель эмпирического исследования: выявить уровни воспринимаемого стресса у старшеклассников и уровень их стрессочувствительности и стрессоустойчивости.

Методики исследования:

1. Шкала воспринимаемого стресса для детей (Perceived Stress Scale for Children, PSS-C) предназначена для оценки субъективного восприятия уровня стресса у детей и подростков. Адаптация методики проводилась на выборке подростков 11-16 лет. Автор: B. White (2014) Адаптация: Н. Е. Харламенкова и др. (2024).
2. Острый и хронический стресс (ОХС) – краткий скрининговый опросник, предназначенный для оценки субъективных проявлений острого и хронического стресса у современной молодежи. Является переработанным и сокращенным вариантом коммерческого инструмента ИДИКС (А.Б. Леонова). Авторы: В.И. Моросанова, Ю.П. Зинченко (2024).
3. Методика Опросник повседневных стрессоров для подростков включает в себя подсчет показателей количества стрессовых событий в каждой из сфер стрессовой напряженности подростков, а также силу переживания стрессовых событий. Авторы: Л.А. Головей, О.С. Галашева (2024).
4. Самооценка стрессоустойчивости. Автор: Л.П. Пономаренко (2001).
5. Тест на стрессоустойчивость. Методика оценивает как общий уровень стрессочувствительности, так и отдельные компоненты. Автор: Ю.В. Щербатых (2005).
6. Опросник копинг-установок подростков (Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences, ACOPE) предназначен для изучения особенностей копинг-стратегий подростков. Авторы: J. Patterson, H. McCubbin (1981). Адаптация: Н.А. Польская (2014).

Выборка исследования: подростки 15-16 лет в количестве 100 человек.

Результаты исследования. С целью выявления уровня воспринимаемого стресса подростками нами использовалась Шкала воспринимаемого стресса для детей.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням самооценки воспринимаемого стресса, напряжения и ресурсов, %

Уровни	Воспринимаемый стресс	Напряжение	Ресурсы
Высокий	10	14	12
Средний	36	38	30
Низкий	54	48	58

Результаты исследования показали, что каждый второй старшеклассник оценивает уровень своего стресса как низкий; они не чувствуют напряжения и высоко оценивают свои ресурсы. Каждый третий оценивает свой стресс как средний. При этом у каждого десятого уровень стресса высокий. Эти старшеклассники ощущают необходимость постоянной спешки, чувствуют себя слишком занятыми, беспокоятся по поводу оценок, имеют дефицит сна, часто конфликтуют. Эти испытуемые не получают поддержки от родителей, имеют мало друзей, чувствуют себя несчастными. Каждый второй школьник не испытывает телесного и эмоционального напряжения. Каждый седьмой находится в состоянии постоянного напряжения, что проявляется в головных болях, усталости, проблемах с пищеварением, нарушениях сна, мышечным напряжением в области шеи и плеч, раздражительностью, плаксивостью, перепадами настроения и т.п. Каждый второй оценивает свои ресурсы (поддержка родителей, друзей) на низком уровне, каждый десятый – на высоком.

Для уточнения данных нами была проведена методика Острый и хронический стресс (ОХС) (В.И. Моросанова, Ю.П. Зинченко,2024).

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням острого и хронического стресса, %

Уровни	Острый стресс	Хронический стресс
Нормальный	80	82
Высокий	20	18

Данные методики показали, что у большинства старшеклассников нормальный уровень острого и хронического стресса. Однако, у каждого пятого выявлен высокий уровень острого стресса. Для этих испытуемых когнитивная и эмоциональная напряженность, трудности в общении, затруднения в поведении. 18% подростков находятся в состоянии хронического стресса. Время от времени эти старшеклассники сталкиваются с тревогой, апатией, нарушением физического состояния и сна. Причиной хронического стресса у подростков чаще всего выступает социально-психологическая дезадаптация, источником которой являются напряженные отношения в семье или школе. Фрустрация потребности в интимно-личностном общении создает состояние субъективного неблагополучия, разочарования и беспомощности.

Для выявления повседневных стрессоров выла проведена методика «Опросник повседневных стрессоров для подростков» (Л.А. Головей, О.С. Галашева, 2024).

Таблица 3

Средние значения показателей «Количество стрессовых событий», «Средняя сила переживания»

Показатели	Среднее значение	Ст. отклонение
Количество стрессовых событий		
Одиночество	5,4	3,51
Дела, планирование	5	1,94
Страхи, беспокойство	5	3,21
Мистические страхи	1,2	1,2
Самоотношение	4,45	2,69
Финансы	3	1,52
Отвержение	3,75	3,18
Школа, учеба	5,85	3,07
Общение со старшими	4,2	3,25
Средняя сила переживания		
Одиночество	29,75	9,54
Дела, планирование	33,95	11,24
Страхи, беспокойство	31,45	10,36
Мистические страхи	6,9	2,03
Самоотношение	28,55	8,34
Финансы	16,8	6,17
Отвержение	20,6	8,23
Школа, учеба	40,95	15,32
Общение со старшими	24,85	6,43

Согласно данным методики старшеклассники высоко оценила частоту таких стрессовых событий как «Одиночество», «Дела, планирование», «Страхи, беспокойство», «Школа, учеба». Качественный анализ позволяет утверждать, что 18% старшеклассников часто сталкиваются в своей жизни с ощущением одиночества, с трудностями в планировании своих дел, с проблемами в школьной жизни. 16% – часто испытывают трудности с отношением к себе и проблемы в общении со старшими людьми. 10% – имеют разнообразные страхи, в том числе мистические, проблемы с финансами.

Результаты методики свидетельствуют о высокой силе переживаний старшеклассников по поводу школы и учебы, планирования своих дел, одиночества и страхов. При этом нами были выявлены 6% испытуемых, которые имеют максимально высокие переживания по поводу планирования дел, мистических страхов и отношения к себе. 4% имеют интенсивные переживания по поводу одиночества, финансов, учебы.

Результаты методики «Самооценка стрессоустойчивости» (Л.П. Пономаренко, 2001) показали, что 34% старшеклассников высоко оценили свою стрессоустойчивость, 58% – как среднюю, 8% – как низкую. Испытуемые с низкой стрессоутойчивостью отметили, что их недооценивают в коллективе, они постоянно переживают за качество того, что делают, переживают из-за критики в свой адрес, страдают бессонницей, у них не хватает времени на отдых, им не достает уверенности, чтобы реализовать себя, испытывают страх за свое будущее.

Для уточнения полученных данных использовался Тест на стрессоустойчивость (Ю.В. Щербатых, 2005).

Таблица 4

Распределение испытуемых по уровням показателей стрессоустойчивости, %

№	Показатели	Высокий	Средний	Низкий
1.	Стрессочувствительность	20	24	56
2.	Обстоятельства	16	60	24
3.	Усложнение	28	42	30
4.	Психосоматика	14	42	44
5.	Деструктивное поведение	22	58	20
6.	Конструктивное преодоление	42	46	12

Исследование показало, что 20% старшеклассников оценили свою стрессочувствительность как высокую, т.е. они

склонны испытывать напряжение в трудных ситуациях. Каждый второй оценил свою стрессочувствительность как низкую, что свидетельствует о высокий стрессоустойчивости как способности противостоять стрессу.

16% старшеклассников указали, на свою повышенную реакцию на обстоятельства, на которые они не могут повлиять. 28% – отметили, что имеют явную склонность всё излишне усложнять, что может приводить к стрессам. 14% – имеют предрасположенность к психосоматическим заболеваниям. 22% – в случае стрессовой ситуации склонны действовать деструктивно (употребляю алкоголь, курят, смотрят телевизор, много едят, злятся). 42% испытуемых, сталкиваясь со стрессогенными факторами, анализируют свои действия, ищут варианты выхода, общаются с друзьями.

Для выявления копинг-стратегий, опосредующих стрессоустойчивость подростков, использовался Опросник копинг-установок подростков (Адаптация: Н.А. Польская, 2014).

Таблица 5

Распределение испытуемых по уровням копинг-установок, %

№	Копинг-стратегии	Высокий	Средний	Низкий
1.	Выброс чувств (агрессия)	4	34	62
2.	Отвлечение	24	62	14
3.	Развитие уверенности в себе	36	54	10
4.	Поиск социальной поддержки	24	62	14
5.	Поиск поддержки в семье	40	34	26
6.	Избегание проблем	2	28	70
7.	Церковная поддержка	6	18	76
8.	Поиск поддержки у близких друзей	32	24	44
9.	Профессиональная поддержка	6	14	80
10.	Усиленные занятие	42	42	16
11.	Отношение к проблеме с чувством юмора	48	44	8
12.	Релаксация	24	58	18

Результаты проведенной методики свидетельствуют о частом использовании в стрессовой ситуации таких копинг-стратегий как «Развитие уверенности в себе», «Поиск поддержки в семье», «Усиленные занятия», «Отношение к проблеме с чувством юмора». Каждый четвертый подросток часто использует релаксацию, каждый четвертый ищет поддержку у других людей. Эти стратегии подростки выбирают для снижения уровня воспринимаемого стресса. При этом большая часть подростков редко используют выброс агрессии в стрессовой ситуации и избегание ситуации, за редким исключением подростки не обращаются за профессиональной психологической помощью и церковной поддержкой. Чуть менее половины подростков не обращаются к близким друзьям за помощью в трудной ситуации. Чуть менее трети подростков не обращаются за помощью к родителям.

С целью выявления взаимосвязи между воспринимаемым стрессом, самооценкой стрессоустойчивости и копинг-стретегий подростков нами был использован корреляционный анализ (критерий Спирмен).

Таблица 6

Значимые корреляционные связи между воспринимаемым стрессом, самооценкой стрессоустойчивости и копинг-стратегий подростков

	Копинг-установки	Хронический стресс	Острый стресс	Стрессоутойчивость
1.	Выброс чувств (агрессия)	0,444**	0,441**	–0,387**
2.	Отвлечение	–0,314**	–0,399**	0,339**
3.	Развитие уверенности в себе	–	–0,279**	–
4.	Поиск поддержки в семье	–0,470**	–0,505**	0,390**
5.	Избегание проблем	0,457**	0,473**	0,316**
6.	Усиленные занятие	–0,425**	–0,538**	0,406**

*Примечание ** – $p < 0,01$*

В исследовании были выявлены положительные корреляционные связи между хроническим стрессом и копинг-стратегиями «Выброс чувств», «Избегание проблем», и отрицательные – между хроническим стрессов и «Отвлечением», «Поиском поддержки в семье», «Усиленными занятиями». Также выявлены отрицательные связи между острым стрессом и «Выбросом чувств», «Избеганием проблем», отрицательные – между острым стрессом и «Отвлечением», «Развитием уверенности в себе», «Поиском поддержки в семье», «Усиленными занятиями». Стрессоустойчивость подростков положительно коррелирует с «Отвлечением», «Поиском поддержки в семье», «Избеганием проблем», «Усиленными занятиями».

Выброс чувств и избегание проблем у подростков увеличивает силу воспринимаемого хронического и острого стресса. «Отвлечение», «Поиск поддержки в семье», «Усиленные занятия» создают внутренние условия для снижения острого и хронического эмоционального напряжения. Стрессоустойчивость у подростков в большей степени обеспечивается «Отвлечением», «Поиском поддержки в семье», «Избеганием проблем», «Усиленными занятиями».

Стратегия «Выброс чувств» (например, крик, плач, агрессивные высказывания) позволяет подростку временно снизить эмоциональное напряжение, но не меняет ситуацию, в которой тот оказался. В результате этого уровень острого стресса повышается, так как проблема остаётся нерешённой. Систематически повторяющийся «выброс чувств» закрепляет привычку реагировать на стресс аффектом, что снижает порог чувствительности к стрессовым ситуациям.

Стратегия «Избегание проблем» (например, игнорирование, уход от обсуждения, прокрастинация) приводит к их накоплению и усугубляет ситуацию, что в свою очередь способствует усилению внутреннего напряжения и степени воспринимаемого стресса. Подросток оказывается неподготовленным к преодолению стресса, что увеличивает остроту и длительность эмоционального переживания, а также может приводить к образованию хронического стресса.

Стратегия «Отвлечение» (например, переключение на хобби, физическую активность, общение с друзьями) позволяет

временно сместить фокус внимания с источника стресса на более безопасную сферу деятельности, что уменьшает интенсивность негативных эмоций и предотвращает их «закрепление». Во время отвлечения снижается активность симпатической нервной системы, ответственной за реакцию «бей или беги». Организм получает возможность восстановить эмоциональное равновесие, что приводит к уменьшению физиологических проявлений стресса (например, учащённого сердцебиения, мышечного напряжения).

Регулярные и интенсивные занятия создают для подростка режим дня, что снижает степень неопределённости, которая часто являются источниками хронического стресса. Четкая организация жизнедеятельности помогает подростку чувствовать контроль над своей жизнью. Успешное достижение целей, будь то спортивные рекорды, хорошие оценки или творческие проекты, укрепляет самооценку и веру в собственные силы, что создаёт психологический «ресурс» для противостояния стрессу и снижает ощущение беспомощности. Кроме того, такие «усиленные занятия» как спорт, танцы или физическая работа способствуют выработке эндорфинов – «гормонов радости», которые естественным образом снижают уровень тревоги и улучшают настроение.

Когда подросток делится своими переживаниями, вызывающими стресс, с близкими, он получает возможность «выгрузить» накопившиеся эмоции. Эмоциональная поддержка, сочувствие и понимание со стороны семьи (валидация чувств) снижают ощущение одиночества и изоляции. Подросток понимает, что его переживания значимы и приняты, что само по себе уменьшает остроту стресса. Физический контакт (объятия), спокойный тон голоса и доброжелательное отношение способствуют снижению уровня кортизола (гормона стресса) и активации парасимпатической нервной системы, что приводит к замедлению сердцебиения, расслаблению мышц и общему успокоению организма. В состоянии острого стресса мышление подростка часто становится туннельным, а проблема кажется неразрешимой. Члены семьи могут помочь взглянуть на ситуацию со стороны, предложить альтернативные варианты решения или просто успокоить. Обсуждение проблемы с родителями предотвращает «катастрофизацию» – преувеличение негативных последствий. Ощущение поддержки возвращает чувство контроля над ситуацией, которое часто теряется при остром стрессе и укрепляет его внутренние ресурсы.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Каждый десятый школьник воспринимает свой стресс как высокий. Каждый пятый школьник указывает на высокий острый стресс, а также – высокий хронический.

2. Старшеклассники высоко оценила частоту таких стрессовых событий как «Одиночество», «Дела, планирование», «Страхи, беспокойство», «Школа, учеба». Они указали на высокую силу переживаний по поводу школы и учебы, планирования своих дел, одиночества и страхов.

3. Каждый двенадцатый школьник оценивает свою стрессоустойчивость как низкую. Каждый пятый считает, что подвержен влиянию стрессовых событий.

4. Большая часть подростков в стрессовых ситуациях используют «Поиск поддержки в семье», «Усиленные занятия», «Отношение к проблеме с чувством юмора».

5. Копинг-стратегии «Отвлечение», «Поиск поддержки в семье», «Усиленные занятия» создают внутренние условия для снижения острого и хронического эмоционального напряжения.

Результаты исследования могут быть использованы для планирования профилактической работы со старшеклассников для предотвращения нарушений психического здоровья.

Литература:

1. Белышева, А.Н. Прокрастинация подростков как форма реакции на стресс у подростков / А.Н. Белышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 284-288

2. Верещагина, М.В. Исследование стрессоустойчивости старшеклассников / М.В. Верещагина, М.Х. Хасханова, Т.А. Юрченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 1. – С. 90-98

3. Головей, Л.А. Повседневный стресс и удовлетворенность жизнью девушек подросткового возраста / Л.А. Головей, О.С. Галашева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2022. – Т. 12. – № 4. – С. 431-448

4. Данилова, М.В. Роль стрессоустойчивости, жизнестойкости и социальной поддержки в восприятии стресса и копинг-поведении юношей и девушек старшего подросткового возраста / М.В. Данилова // СПЖ. – 2024. – № 94. – С. 119-129

5. Ершова, Л.Н. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт / Л.Н. Ершова, Е.А. Кувалдина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2(46). – С. 202-207

6. Желдоченко, Л.Д. Особенности эмоционального интеллекта у старшеклассников с разным уровнем психологического стресса / Л.Д. Желдоченко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-u-starsheklassnikov-s-raznym-urovnem-psihologicheskogo-stressa (дата обращения: 22.04.2026)

7. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Прогресс, 1979. – 123 с.

8. Тихомирова, Т.С. Формирование стрессоустойчивости подростков: методическое пособие / Т.С. Тихомирова. – Москва: СИП РИА, 2003. – 87 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Андрейко Юлия Владимировна Везетиу Екатерина Викторовна	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА**	**4**
Бабаева Анастасия Александровна Пономарёва Елена Юрьевна	**ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДЫ И ПРОЯВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЧЕРТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ**	**7**
Бузни Виктория Александровна Осипенко София Дмитриевна	**ВОСПИТАНИЕ СОЛИДАРНОСТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ**	**10**
Бузни Виктория Александровна Осипенко София Дмитриевна	**ПЛАГИАТ И ПРЕДВЗЯТОСТЬ АЛГОРИТМОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ**	**14**
Везетиу Екатерина Викторовна Врублевская Елена Геннадьевна	**НАСТАВНИЧЕСТВО КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**	**16**
Вовк Екатерина Владимировна Андрейко Юлия Владимировна	**ИМИДЖЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ**	**19**
Вовк Екатерина Владимировна	**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ**	**23**
Горбунова Наталья Владимировна	**АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКЦИОННОГО ЭЛЕКТРОННОГО КОМПЛЕКСА**	**28**
Гришин Игорь Юрьевич Глузман Александр Владимирович Тимиргалеева Рена Ринатовна	**ТЕОРЕТИКО-НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**32**
Гришкова Светлана Павловна Ковалева Анна Сергеевна	**ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**36**
Заставная Вероника Васильевна Ислямова Севиля Эрфановна	**РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В РАЗВИТИИ НАУЧНО-КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**	**39**
Картоева Мадина Курейшевна	**РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**	**42**
Макаренко Юлия Владимировна Дергачёва Полина Алексеевна	**ПРИМЕНЕНИЕ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**48**
Моцовкина Елена Владимировна Козина Юлия Васильевна	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ**	**51**
Мусаев Эмир Сейтсалиевич	**ИССЛЕДОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**55**
Неустроева Екатерина Николаевна	**ПРИРОДНЫЙ КОНТЕКСТ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)**	**58**
Ниматулаев Магомедхан Магомедович Юнусова Саида Абдулбасировна Раджабалиева Саида Раджабалиевна	**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**	**61**
Огольцова Ирина Анатольевна Павленкович Ольга Борисовна	**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖНИКА-КЕРАМИСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**	**65**
Павлова Любовь Владимировна Вторушина Юлиана Леонидовна Пулеха Ирина Рудольфовна	**РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ РЕФЛЕКСИИ**	**68**

Пономарёва Елена Юрьевна	**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИКИ К ЭФФЕКТИВНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**	**71**
Попов Антон Александрович Гущин Дмитрий Николаевич Середа Ангелина Юрьевна	**ОШИБКИ ПРИ СТРЕЛКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК ФАКТОРЫ НЕУДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОГО РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА» В ВУЗАХ МВД РОССИИ**	**75**
Попов Максим Николаевич	**ДИАГНОСТИКА УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ/ЕГЭ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РФ**	**77**
Приходченко Татьяна Николаевна Спиренкова Наталья Григорьевна	**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**	**81**
Прокофьева Ольга Николаевна	**ПРЕОДОЛЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**	**84**
Резанович Ирина Викторовна Фетисов Александр Сергеевич Горбунова Наталья Владимировна	**ПОВЫШЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ, ЗАЧИСЛЕННЫХ В КАДРОВЫЙ РЕЗЕРВ**	**86**
Рябова Наталья Владимировна Барцаева Елена Васильевна	**«ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ**	**90**
Савочкина Дарья Олеговна	**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД**	**93**
Самойлова Татьяна Анатольевна	**ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»**	**96**
Семёнов Курман Борисович Иванова Марина Евгеньевна Семёнова Аминат Сагитовна	**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК**	**100**
Сивцева Александра Сергеевна	**ВЫЗОВЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**102**
Соболев Денис Игоревич	**ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ КУРСОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИИ-ПОМОЩНИКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**106**
Сулейманова Раиса Валиабдуллаевна Полозова Татьяна Петровна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**	**111**
Сурхаев Магомед Абдулаевич Ниматулаев Магомедхан Магомедович Сулбанов Рамазан Шамилович	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**	**115**
Счастливцев Сергей Владимирович	**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**120**
Сырова Надежда Васильевна Ларин Даниил Вадимович	**ЭТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ**	**122**
Сыроквашин Михаил Михайлович	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**125**

Тагариева Ирма Рашитовна **Чэнь Люян**	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В КИТАЕ**	**128**
Тарасова Оксана Алексеевна **Губарева Наталья Владимировна** **Доль Никита Андреевич**	**ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА**	**131**
Терентьев Андрей Викторович **Ковтун Вячеслав Владимирович** **Лапов Иван Николаевич**	**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ**	**134**
Терентьев Андрей Викторович **Лещенко Евгений Александрович** **Хрысёв Евгений Валерьевич**	**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОГНЕВОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ МВД РОССИИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**137**
Тимошенко Алена Юрьевна **Гнездилов Михаил Анатольевич**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**140**
Тулаева Виктория Викторовна **Феттер Павел Зигфридович**	**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОСТАВЛЕНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СУЖДЕНИЯ О МУЗЫКЕ**	**143**
Тютькова Ирина Анатольевна **Яковлева Елена Валериевна** **Иванова Марина Евгеньевна**	**МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**146**
Тютькова Ирина Анатольевна **Яковлюк Светлана Михайловна** **Иванова Марина Евгеньевна**	**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**	**149**
Тютькова Ирина Анатольевна **Яковлюк Светлана Михайловна** **Иванова Марина Евгеньевна**	**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА К ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ТРАЕКТОРИИ**	**152**
Уромова Светлана Евгеньевна **Ольхина Елена Александровна**	**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОДНОМ КРАЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**	**155**
Уртенова Альбина Умбаровна	**О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**	**157**
Урусова Зурият Магометовна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**160**
Федорова Татьяна Анатольевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**	**163**
Феттер Инна Витальевна **Феттер Павел Зигфридович**	**ДИСЦИПЛИНА «ПЕДАГОГИКА» В ФОРМАТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**166**
Филенко Алиса Николаевна **Филенко Роман Евгеньевич**	**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «МУЛЬТМАСТЕРСКАЯ»**	**169**
Филенко Роман Евгеньевич	**АНАЛИЗ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ АВТОРСКОГО АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА**	**171**
Филимонюк Людмила Андреевна **Абдульменова Елена Витальевна**	**РОЛЬ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**	**174**
Филимонюк Людмила Андреевна **Козырева Софья Витальевна**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ**	**177**
Фоменко Наталья Викторовна	**ЯЗЫКОВОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**	**181**
Фомина Алёна Анатольевна	**ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОГО ИСКУССТВА НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА**	**184**
Фролов Михаил Иванович **Полотнянко Кирилл Евгеньевич** **Родичев Никита Эдуардович**	**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**	**187**

Хайруллина Наиля Рамилевна Солодкова Ирина Михайловна Гузельбаева Гульшат Талгатовна	ПЕРСПЕКТИВЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ	190
Ханевская Галина Валентиновна Миронова Светлана Петровна Лихачева Виктория Павловна	ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	192
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Чепикова Лидия Владимировна	ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	195
Хотулёва Ольга Викторовна	ИНТЕГРАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ В ВУЗЕ	197
Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна Егорова Галина Викторовна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	201
Храмова Юлия Николаевна Хайруллин Рестям Давлетбаевич Ипатова Ирина Серафимовна	РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА	204
Цыденов Альберт Азизагаевич Баранова Екатерина Михайловна Челышева Юлия Вячеславовна	МОЛОДЕЖНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	207
Чжан Хуэйсинь	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНИЧЕСКОГО ТАНЦА	210
Чистоградова Ольга Александровна Ким Ольга Михайловна	ПРОБЛЕМА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	213
Чмых Элла Сергеевна Глузман Александр Владимирович	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ К ОГЭ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ	216
Чмых Элла Сергеевна Глузман Александр Владимирович	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА (ОГЭ)	219
Чотчаева Чолпан Биляловна Темирлиева Зухра Сапаровна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ И ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ	223
Шашкина Мария Борисовна Берсенева Олеся Васильевна Калачева Светлана Ивановна	ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	226
Шевченко Александр Владимирович	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЭТНОКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	229
Шейко Галина Александровна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ТРАНСФОРМАЦИИ И СТИЛИЗАЦИИ ОБРАЗА И ФОРМЫ КАК ЭЛЕМЕНТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	232
Шейнина Дина Петровна Халиуллина Сабина Альбертовна Гагарина Вилена Рустемовна	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ОСНОВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА	235
Шиманович Роман Сергеевич Вайнштейн Виталий Исаакович	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРОЕКТНЫХ КОМАНД СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ БЕЛБИНА	238
Шимичев Алексей Сергеевич Гусева Людмила Владимировна Кручинина Галина Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	241
Шкунова Анжелика Аркадьевна Прохорова Мария Петровна Булганина Светлана Викторовна	ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФЕССИИ «ВОЖАТЫЙ» ОБУЧАЮЩИМИСЯ	245

Шобонов Николай Александрович Филатова Ольга Николаевна Панкратов Сергей Борисович	**ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**	**248**
Щеглова Александра Александровна Мочалина Мария Вадимовна Щекотова Алина Олеговна	**РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**251**
Эсетов Ферхад Эзединович Джалалов Рафаэль Казиханович Келбиханов Руслан Келбиханович	**ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ**	**255**
Юматова Эвелина Геннадьевна Манукян Эмануел Эдгарович	**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ**	**258**
Юнусова Саида Абдулбасировна	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СПО**	**261**
Яковлева Светлана Игоревна Депсамес Лидия Петровна Чеберева Ольга Николаевна	**ВИЗУАЛЬНЫЙ ЯЗЫК ПАРКА: ОТ СЦЕНАРИЕВ ПРОГУЛКИ К СИСТЕМЕ НОСИТЕЛЕЙ**	**264**
ПСИХОЛОГИЯ		
Арустамян Белла Сергеевна	**РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ФАКТОРА САМОРАЗВИТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ**	**267**
Бура Людмила Викторовна Бура Никита Дмитриевич	**ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И НЕЙРОИНТЕРФЕЙСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**272**
Карпушкина Наталья Викторовна Кисова Вероника Вячеславовна Конева Ирина Алексеевна	**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИХ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ**	**275**
Киселев Руслан Александрович Сергиенко Евгений Сергеевич Гукалов Андрей Алексеевич	**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРАВОНАРУШИТЕЛЮ, НАХОДЯЩЕМУСЯ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ**	**278**
Орлова Галина Владимировна	**РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И НАРЦИССИЗМА В СТАНОВЛЕНИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА**	**281**
Савина Наталья Викторовна Сарычев Владислав Вячеславович	**ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЦИФРОВОЙ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**284**
Фархутдинова Юлия Низамутдиновна Худякова Алина Дмитриевна	**ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕЗАВЕРШЕННОЙ СЕПАРАЦИИ И ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**	**287**
Фархутдинова Юлия Низамутдиновна Шармен Джадер Хусейн Салих Ребен Рамадан	**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ КУРДИСТАНСКОГО РЕГИОНА**	**290**
Федосеева Татьяна Евгеньевна Ивенина Елизавета Андреевна	**ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ РАННЕЙ ЮНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ**	**292**
Фурсова Диляра Викторовна	**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**	**295**
Фурсова Диляра Викторовна Лукьянов Алексей Сергеевич	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**	**298**
Хащенко Татьяна Геннадьевна	**СВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С ИХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**	**302**

Хуторная Маргарита Леонидовна — **ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО КУРСА** **305**

Шалюгина Екатерина Сергеевна
Черных Александра Михайловна — **К ВОПРОСУ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ** **308**

Шерешкова Елена Андреевна
Антонова Валерия Александровна — **ВОСПРИНИМАЕМЫЙ СТРЕСС И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ** **312**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 92. Часть 2.

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 37,31.
Тираж 500 экз. Свободная цена.