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 (3)

Сборник научных трудов

Ялта
2026

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 92. – Ч. 3. – 308 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 159.99
доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
доктор педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук Поломошнова Светлана Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ПРОДУКТОВАЯ ЛОГИКА В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕШЕНИЯМ

Аннотация. Статья подготовлена в рамках проекта «Доказательная психология в проектных решениях» при поддержке гранта Благотворительного фонда Владимира Потанина (Договор гранта № ГСГК-108/26 от 06.04.2026 г.). Посвящена проблеме подготовки психологов-исследователей нового типа, владеющих методологией доказательной психологии и цифровыми инструментами для решения практических задач в сфере образования в Арктическом регионе. Представлен опыт системного редизайна магистерской программы 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) Практическая психология в образовании. Описана образовательная модель подготовки full-stack исследователей, способных осуществлять трансфер психологических знаний в практические решения через проектно-ориентированное обучение. Представлены результаты комплексной диагностики, включающей контент-анализ выпускных квалификационных работ, анкетирование магистрантов и интервьюирование работодателей региона, что позволило выявить разрывы между содержанием обучения и профессиональными требованиями. На основе полученных данных осуществлен редизайн ключевых дисциплин «Научные методы и технологии в психолого-педагогических исследованиях» и «Проектная и исследовательская деятельность в образовании в условиях Арктического региона». Обоснованы направления деятельности студенческой проектно-исследовательской лаборатории доказательных психолого-педагогических решений как элемента инфраструктуры вуза. Раскрыта роль интеграции многофункциональной компьютерной диагностической системы Psychometric Expert в формирование компетенций полного исследовательского цикла от постановки проблемы до внедрения и оценки эффективности психологических решений.
Ключевые слова: продуктовая логика, доказательная психология, образовательный продукт, трансфер знаний, проектно-ориентированное обучение, психолого-педагогическое образование, Арктический регион.
Annotation. he article was prepared within the framework of the project «Evidence-based psychology in design solutions» with the support of a grant from the Vladimir Potanin Charitable Foundation (Grant Agreement No. GSGK-108/26 dated 04/06/2026). It is devoted to the problem of training new type of research psychologists who possess the methodology of evidence-based psychology and digital tools for solving practical problems in the field of education in the Arctic region. The experience of the systematic redesign of the master's degree program 44.04.02 Psychological and pedagogical education, orientation (profile) is presented Practical psychology in education. An educational model of training full-stack researchers capable of transferring psychological knowledge into practical solutions through project-oriented learning is described. The results of a comprehensive diagnostic are presented, including a content analysis of final qualifying papers, a survey of undergraduates and an interview with employers in the region, which revealed gaps between the content of training and professional requirements. Based on the data obtained, the key disciplines «Scientific methods and technologies in psychological and pedagogical research» and «Project and research activities in education in the Arctic region» were redesigned. The directions of activity of the student design and research laboratory of evidence-based psychological and pedagogical solutions as an element of the university infrastructure are substantiated. The role of integration of the multifunctional computer diagnostic system Psychometric Expert in the formation of competencies of the full research cycle from problem formulation to implementation and evaluation of the effectiveness of psychological solutions is revealed.
Key words: product logic, evidence-based psychology, educational product, knowledge transfer, project-oriented learning, psychological and pedagogical education, Arctic region.

Введение. Современная система высшего психолого-педагогического образования сталкивается с противоречием между требованиями работодателей к компетенциям выпускников и реальным уровнем их подготовки. Образовательные организации Арктического региона испытывают дефицит специалистов, способных не только проводить психологические исследования, но и трансформировать полученные данные в конкретные образовательные продукты с использованием современных цифровых технологий.

Разрыв между психологической наукой и образовательной практикой не является новой проблемой. Однако в условиях цифровизации образования, индивидуализации образовательных траекторий и усложнения контингента обучающихся он приобретает особую остроту. Педагогам-психологам сегодня недостаточно получать новые знания о психологии детей. Результаты психологических исследований, даже методологически безупречные и статистически значимые, сами по себе редко влияют на образовательную практику. Они начинают оказывать реальное воздействие на образовательный процесс только тогда, когда на их основе создается практико-ориентированный инструмент – методика, программа, технология, который может быть органично интегрирован в деятельность образовательной организации.

В данном контексте актуализируется продуктовая логика подготовки педагога-исследователя как подход, предполагающий, что центральным результатом должен стать не только прирост его личных компетенций, но и создание образовательного продукта, обладающего потребительской ценностью для образовательных организаций [3]. Именно продуктовый подход обеспечивает непосредственную связь между результатами современных исследований и реальной образовательной практикой. Методология исследования объективируется в практике через подход к созданию того или иного продукта: диагностического инструмента, коррекционно-развивающей программы, методических рекомендаций, цифрового сервиса и т.п. Таким образом, складываются условия для преодоления традиционной для академической психологии ситуации, когда результаты исследований остаются в формате научных публикаций, мало доступных для решения практических задач и недостаточно адаптированных для применения.

Особую значимость продуктовый подход приобретает в контексте подготовки кадров для Арктической зоны Российской Федерации. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 26 октября 2020 г. № 645 «О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035

года», образование определено как один из приоритетов социального развития региона. Арктические территории характеризуются специфическими условиями, требующими адаптации образовательных технологий: вахтовый характер работы населения, миграционная подвижность, климатогеографические факторы, влияющие на психофизиологическое состояние детей и взрослых, культурное разнообразие коренного и приезжего населения. Образовательные организации Арктического региона нуждаются в научно обоснованных и территориально адаптированных решениях.

Реализация продуктового подхода в подготовке магистров невозможна без опоры на принципы доказательной психологии. В русле нашей работы доказательная психология понимается не только как требование методологической строгости исследований, но как особый тип профессиональной деятельности педагога-психолога, которая, основываясь на результатах исследований, позволяет исследовательские результаты объективировать, воплощая в образовательном продукте, который затем будет положительно влиять на образовательную практику. Доказательность подразумевает не только научную обоснованность выводов, но и их способность к материализации в максимально пригодной для практического применения форме. Ключевым инструментом такой материализации выступает цифровой диагностический инструментарий. Именно он обеспечивает стандартизацию сбора данных, повышение психометрической надежности и оперативную адаптацию диагностических решений к специфике конкретного региона.

Целью, исследования, представленного в статье, выступает разработка подхода к подготовке магистров по направлению Психолого-педагогическое образование как психологов-исследователей нового типа, способных на основе методологии доказательной психологии и с применением цифровых инструментов создавать образовательные продукты, адаптированные для решения практических задач в сфере образования Арктического региона.

Изложение основного материала статьи. Концептуальную основу разработанной образовательной модели составляют: принципы доказательной психологии [4], продуктовый подход в образовании [5], концепция проектно-ориентированного обучения [2] и принципы контекстно-зависимого обучения.

Теоретическим ориентиром при разработке модели послужила идея о необходимости сочетания узкой предметной экспертизы с широким междисциплинарным кругозором, что в современной литературе часто описывается через концепцию Т-образных специалистов [3]. Вертикальная ось «Т» символизирует глубокую экспертизу в определенной области (в нашем случае – психология образования), горизонтальная – широкий набор навыков, обеспечивающих междисциплинарное взаимодействие (владение цифровыми технологиями, методами статистического анализа, проектного менеджмента, коммуникации в профессиональной среде и вне ее и т.д.).

Разработанная нами модель согласуется с концепцией конвергентной подготовки специалистов, предложенных исследователями Мурманского арктического университета (Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева, А.А. Пунанцев) [1]. Согласно данному подходу, ядром образовательного потенциала современного выпускника выступает конвергентное мышление – способность интегрировать знания из разных научных областей и технологий для решения нестандартных профессиональных задач. Именно такое мышление лежит в основе компетенций full-stack исследователя в области доказательной психологии.

Решение о трансформации образовательной программы подготовки магистров по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование психологов в логике full-stack исследователя было принято на основе комплексного эмпирического исследования в 2025 г., реализованного в Мурманском арктическом университете. Методология включала три взаимодополняющих компонента: контент-анализ выпускных квалификационных работ обучающихся направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», анкетирование магистрантов текущего набора и полуформализованное интервью с представителями организаций-партнеров.

Контент-анализ 48 выпускных квалификационных работ за период 2023-2025 гг. проводился по специально разработанной матрице, включающей критерии: методологической корректности (разработка теоретической концепции исследования, формулирование гипотез, операционализация понятий, обоснование выборки), психометрической грамотности (оценка надежности и валидности инструментов), компетентности в математической статистике (применение адекватных методов анализа, корректность интерпретации) и практической значимости (рекомендации, возможность внедрения). Результаты позволили выделить зоны, требующие усиления в образовательном процессе.

В области методологии определен запрос на развитие навыков гипотезного моделирования (63% работ нуждаются в более четко сформулированных, неочевидных и проверяемых гипотезах), обоснование выбора диагностического инструментария (73,5% работ показали потенциал для углубления этого компонента) и увеличение репрезентативности выборок (86,1% исследованиях недостаточно представлено обоснование выборки, к тому же они преимущественно ориентированы на малые выборки), взаимодополняющего сопряжение качественной и количественной стратегий работы с эмпирическими данными.

В области психометрики выявлена необходимость целенаправленного формирования компетенций по оценке психометрических характеристик используемых диагностических инструментов (такая работа проведена лишь в 21% случаев); недостаточно представлено такое направление исследовательской деятельности, как стандартизация методик и разработка нормативов с учетом арктической специфики, что определяет одну из ключевых задач обновленной программы магистратуры.

В сфере статистического анализа зафиксирована потребность в освоении более широкого спектра методов (92,4%) и переходе от универсальных офисных пакетов (MSExcel) к специализированному программному обеспечению. Специализированные системы компьютерного тестирования не применялось ни в одной из работ, сбор данных осуществлялся в бумажной форме или через онлайн-формы без последующей психометрической проверки, что актуализирует задачу внедрения в образовательный процесс университета профессиональных диагностических систем.

Анализ работ по критерию практической значимости показал, что большинство магистрантов осознают важность прикладного выхода исследования. Конкретные рекомендации на основе результатов присутствуют в 75,6% работ, а образовательные продукты – в 84%. Однако все разработанные продукты находятся лишь на стадии апробации и в дальнейшем не используются. Это свидетельствует о разрыве между демонстрацией потенциальной применимости результатов и их реальным внедрением и указывает на необходимость усиления компонентов, связанных с проектированием механизмов трансфера и пост-апробационным сопровождением разработок.

Анкетирование 24 магистрантов проводилось в первом семестре с целью определения стартового уровня сформированности исследовательских компетенций. Полученные результаты позволили выявить приоритетные направления их формирования.

В области статистической грамотности 83,3% респондентов обозначили свои навыки как требующие существенного развития, что определило необходимость усиления практико-ориентированного статистического модуля. В сфере работы со специализированным программным обеспечением для психодиагностики 66,6% магистрантов не имели опыта системного использования профессиональных цифровых диагностических систем, что стало основанием для включения в программу курса по цифровым инструментам психометрического анализа.

Особый интерес представляли ответы респонденты, касающиеся проектной деятельности. Лишь 8,3% магистрантов участвовали в проектах по запросу внешнего заказчика, 66,6% – только в учебных (без внедрения). 75% затруднились описать трансформацию психологических данных в проектное решение. Навыки командной междисциплинарной работы сформированы лишь у 41,7%, причем большинство связывали этот опыт с непрофессиональными (волонтерскими, досуговыми) проектами. Полученные данные актуализировали задачу включения в образовательную модель подготовки магистра-психолога полного проектного цикла – от анализа проблематики заказчика до презентации и защиты готового продукта с получением экспертной оценки работодателя. При этом важно, чтобы проектное обучение было не симулятивным, а реальным: с конкретными образовательными организациями и их представителями, их актуальными запросами и созданием продуктов, которые гарантированно будут внедрены в практику.

Для выявления актуальных запросов работодателей было проведено полуформализованное интервью с 32 представителями организаций-партнеров Мурманского арктического университета: Управление образования ЗАТО г. Североморск (n=12), Государственный информационно-методический центр развития образования г. Мурманска (n=6), Государственное областное бюджетное учреждение Мурманской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (n=6), автономная некоммерческая общеобразовательная организация «Губернаторский лицей» (n=3), МБОУ г. Мурманска СОШ № 42 имени Е.В. Шовского (n=2), Государственное областное бюджетное общеобразовательное учреждение «Мурманская коррекционная школа № 1» (n=3). Разработанный гайд включал следующие тематические блоки: требования к диагностическому инструментарию психолога в условиях Арктики; опыт и потребности в проведении масштабных эмпирических исследований; форматы предоставления результатов для управленческих решений; ресурсы, разрешения и ограничения использования цифровых технологий в работе педагога-психолога.

Анализ ответов позволил зафиксировать следующие запросы. По тематическому блоку «Диагностический инструментарий» 25% опрошенных указали на потребность в специалистах, способных разрабатывать территориально-адаптированные диагностические инструменты, учитывающие специфику Арктического региона (климатогеографические условия, вахтовый образ жизни семей, миграционную подвижность населения и др.). Остальные 75% сочли достаточными стандартизированные методики.

По блоку 2 «Масштабные исследования» все участники (100%) подтвердили необходимость исследований с большими выборками (от 100 человек и более) для обоснования управленческих решений на уровне муниципалитета или образовательного округа. При этом все опрошенные признали, что подобные исследования в регионе практически не проводятся.

По блоку «Форматы предоставления результатов» 75% респондентов высказали запрос на представление результатов в форматах, доступных для администрации образовательных организаций: дашборды, инфографика, краткие аналитические справки с выводами и рекомендациями.

По блоку «Цифровые технологии» 62,5% участников опроса отметили потребность в специалистах, умеющих использовать цифровые технологии для оптимизации сбора и анализа данных (онлайн-тестирование, автоматизированная обработка, формирование отчетов), 37,5% не выделили этот запрос как приоритетный, сославшись на отсутствие необходимой технической инфраструктуры или лицензионного программного обеспечения.

Таким образом, интервью подтвердили востребованность у работодателей компетенций педагога-психолога, обеспечивающих реализацию полного исследовательского цикла – от выявления актуальной проблемы и применения валидного инструментария, учитывающего региональную специфику, до трансформации полученных эмпирических данных в выводы, а затем – в готовый образовательный продукт.

Полученные диагностические данные легли в основу редизайна двух ключевых дисциплин магистерской программы направления подготовки 44.04.02 Практическая психология в образовании, направленность (профиль) Практическая психология в образовании. Редизайн выполнен в рамках проекта «Доказательная психология в проектных решениях», поддержанного Благотворительным фондом Владимира Потанина (Стипендиальная программа Владимира Потанина). Цель проекта состоит в создании образовательной модели подготовки full-stack исследователей, способных трансформировать научные данные в практически применимые продукты для системы образования Арктического региона.

Традиционный курс «Научные методы и технологии в психолого-педагогических исследованиях» был трансформирован в дисциплину «Доказательная психология в образовании». Переименование отражает смещение фокуса с общей методологической подготовки на формирование компетенций работы с доказательными практиками. Принципиальным новшеством стало включение в содержание дисциплины национального «Стандарта доказательности практик в сфере детства» и работы с открытыми реестрами – психодиагностическими методиками и программами психологической помощи, имеющими профессиональное признание. Такой подход обеспечивает связь между академическим обучением и реальными инструментами профессионального сообщества, формируя у магистрантов навыки критической оценки качества психолого-педагогических решений.

Реализуемая ранее дисциплина «Проектная и исследовательская деятельность в образовании в условиях Арктического региона» сохранила свое название, но претерпела содержательную трансформацию. Ее новая структура выстроена по принципу сквозной проектной логики, что позволяет студентам проходить полный цикл исследовательской деятельности. Тем самым устраняется выявленный ранее разрыв между теоретическим освоением методологии исследования и практическим применением полученных результатов при создании реальных проектов, в том числе по заявкам работодателей.

Инфраструктурным ядром обновленной образовательной модели становится студенческая проектно-исследовательская лаборатория доказательных психолого-педагогических решений на базе кафедры психологии и коррекционной педагогики. Лаборатория оснащается профессиональным программным обеспечением Psychometric Expert (разработчик ООО «НПЦ «Интроспекция», государственная регистрация в Роспатент РФ № 2003611474) и техническими средствами для работы с машиночитаемыми бланками, что устраняет зафиксированный дефицит владения цифровыми инструментами психометрии. Функциональная структура лаборатории охватывает четыре взаимосвязанных направления: учебное, научно-исследовательское, проектное и методическое. Такая организация обеспечивает интеграцию учебной, научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности магистрантов, создавая условия для освоения полного цикла работы исследователя – от формулирования гипотез и выбора методов до психометрического обоснования, статистической обработки и представления результатов профессиональному сообществу и заказчикам.

Выводы. Редизайн магистерской программы в логике продуктового подхода и доказательной психологии позволяет готовить специалистов, способных транслировать результаты научных исследований в готовые контекстно-зависимые образовательные продукты, востребованные работодателями. Интеграция цифрового диагностического инструментария (Psychometric Expert) со сквозной проектной деятельностью обеспечивает трансфер психологических данных в практику образования Арктического региона, превращая его специфику из ограничения в методологический ресурс.

Литература:
1. Афонькина, Ю.А. Трансформация вузовской подготовки будущих педагогов: фокус на конвергенции / Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева, А.А. Пунанцев // Арктика и инновации. – 2026. – Т. 4. – № 1. – С. 83-94
2. Глебова, Г.Ф. Исследование проблем и условий организации проектного обучения в вузе / Г.Ф. Глебова, И.А. Донина, Н.В. Карлина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 66-70
3. Лукина, Е.И. T-shaped skills как необходимое условие дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда / Е.И. Лукина, Н.В. Миляева // Современные технологии и автоматизация в технике, управлении и образовании: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции (Балаково, 16 декабря 2021 года). – Балаково: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Балаковский филиал, 2022. – Т. II. – С. 354-358
4. Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода / М.Г. Сорокова, О.И. Леонова, Ю.Б. Ботова, Е.О. Пятаков // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2023. – Т. 6. – № 4(23). – С. 143-156
5. Сечкарь, Ю.А. Профессиональная подготовка педагогов в контексте продуктового подхода: теоретические основы и практические реалии / Ю.А. Сечкарь // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 12-1. – С. 72-81

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 1 курса Бобылев Александр Сергеевич
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ РЕСУРСЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ ЛИДЕРОВ МОЛОДЁЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития и совершенствования современной молодой личности как уникальной единицы всего социума. Предметом интереса авторов является формирование лидерских способностей у молодых учащихся в процессе получения образования с целью последующего успешного профессионального становления и развития навыков, необходимых для будущего лидера молодёжного объединения. В исследовании является важным описание и анализ внутренних ресурсов, которые необходимо совершенствовать личности в себе для потенциального успешного лидерского опыта, в контексте того или иного объединения, к которому он будет внутренне готов. Также, подвергаются анализу внешние ресурсы, которые проявляются в обстоятельствах и людях, влияющих как на общее становление, так и на уровень качества сформированности лидерских умений личности.

Ключевые слова: лидерство, лидерские способности, студенчество, будущий лидер молодёжного объединения, внутренние ресурсы становления лидерства, внешние ресурсы формирования лидерских качеств.

Annotation. This article is devoted to the development and improvement of the modern young personality as a unique unit of the whole society. The subject of interest of the authors is the formation of leadership capacities in young learners in the process of receiving education with the aim of subsequent successful professional formation and development of skills necessary for the future leader of the youth association. Essential in the study is the description and analysis of the internal resources that individuals need to hone in themselves for a potentially successful leadership experience, in the context of a certain association for which he or she will be internally prepared. Also, subject to analysis are external resources that are manifested in circumstances and people affecting both the overall becoming and the level of quality of formation of leadership personality skills.

Key words: leadership, leadership abilities, students, future leader of a youth association, internal resources of leadership formation, external resources of leadership quality development.

Введение. Современное общество переживает период динамичных социальных, политических и культурных изменений. В условиях активной трансформации общественных институтов особую роль приобретают молодёжные объединения – структуры, которые не только аккумулируют социальную активность молодёжи, но и формируют её гражданскую позицию, готовность к ответственному участию в жизни социума. Именно поэтому проблема воспитания лидеров молодёжных объединений приобретает сегодня первостепенное значение. Как отмечают Ф.Р. Хагур, М.А. Чич и А.И. Шугалей, «подготовка молодежных лидеров становится одной из ключевых задач образовательной и социальной политики. Лидерство в молодежной среде ... играет важную роль в формировании гражданского общества» [12, С. 687]. В этой связи вопрос о том, какими ресурсами располагает студент для собственного лидерского становления, приобретает не только теоретическую, но и выраженную практическую значимость [7; 11].

Студенчество является наиболее активной частью молодёжи, в которой сосредоточен значительный лидерский потенциал. Вуз создаёт уникальное пространство для формирования и проявления лидерских способностей: здесь студент включается в многочисленные формы коллективной деятельности, проходит испытание ответственностью, развивает коммуникативные и организаторские умения. Н.Н. Бархатова и А.В. Олейникова утверждают по этому поводу, что «в процессе учебы… вырабатываются навыки и умения организационной работы» [5, С. 234]. Вместе с тем становление лидера – процесс многофакторный: он определяется как внутренними характеристиками личности, так и совокупностью внешних обстоятельств, в которые помещён будущий лидер.

Важно подчеркнуть, что лидерство в молодёжной среде – явление, существенно отличающееся от лидерства в зрелом профессиональном коллективе. Молодёжный лидер действует в условиях, когда авторитет завоёвывается не формальным статусом, а личностными качествами, способностью вдохновить сверстников и предложить убедительную идею. Именно поэтому задача педагогической науки состоит в том, чтобы выявить и описать те ресурсы – внутренние и внешние, – которые определяют формирование подобного лидера [4; 11].

В педагогической и психологической науке тема лидерства студентов разрабатывается достаточно активно. Ю.А. Скрыпниковой исследуются психологические особенности лидерства в молодёжных объединениях, из чего можно заключить следующее: «лидерство в молодёжных организациях рассматривается в контексте задач личностного и профессионального развития молодёжи» [11, С. 104], механизмы формирования лидерских качеств в образовательном процессе [1; 12], роль студенческого самоуправления в развитии лидерского потенциала. Согласно Н.Н. Бархатовой и А.В. Олейниковой, «студенческий период является центральным периодом преобразования и становления всей системы ценностных ориентаций… складывается студенческий коллектив, формируется мировоззрение, вырабатываются навыки и умения организационной работы» [10, С. 234]. Вместе с тем системный взгляд на совокупность внутренних и внешних

ресурсов лидерского развития студентов – будущих лидеров молодёжных объединений – остаётся в числе актуальных задач.

Несмотря на достаточно широкое внимание к данной проблематике в педагогической и психологической науке, вопрос о системном описании внутренних и внешних ресурсов, способствующих развитию лидерских способностей студентов именно в контексте молодёжных объединений, остаётся недостаточно разработанным. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предложив целостную аналитическую модель обозначенного явления, для чего требуется характеризовать внутренние ресурсы лидерского развития студентов, описать внешние ресурсы формирования лидерских качеств, а также сформулировать педагогические условия активизации обозначенных ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «лидерство» давно вышло за рамки политического дискурса и прочно вошло в научный язык педагогики, психологии и социологии. На сегодняшний день психологические исследования лидерства в молодёжной среде позволяют выделить ключевые характеристики, присущие лидеру молодёжного объединения, а именно развитый эмоциональный интеллект, способность к стратегическому мышлению, коммуникативная компетентность, умение мотивировать других, а также выраженная просоциальная направленность личности. Как подчёркивает Ю.А. Скрыпникова, «развитие лидерских качеств… включает… коммуникативную компетентность» [11, С. 105]. Именно эти качества и составляют ядро того, что в педагогической литературе принято обозначать как «лидерские способности», согласно определению Д.Р. Бакаевой и В.В. Неволиной, которые сообщают: «лидерские качества – это определенные черты личности, характерные для человека, способного управлять окружающими» [4, С. 46].

Следует подчеркнуть, что лидерские способности не являются ни сугубо врождёнными, ни сугубо приобретёнными характеристиками: современная наука рассматривает их как результат взаимодействия природных задатков и целенаправленного педагогического воздействия. Это означает, что развитие лидерских способностей студентов – задача, принципиально решаемая средствами педагогики, при условии правильного понимания и использования имеющихся ресурсов [8; 11].

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о том, какие ресурсы обеспечивают развитие этих способностей. Под «ресурсами» мы понимаем совокупность возможностей, условий и средств, которые могут быть целенаправленно задействованы для становления лидерского потенциала студента. Анализ современной педагогической литературы позволяет разграничить их на внутренние (принадлежащие самой личности) и внешние (определяемые социальной средой и институциональными условиями) [6; 11]. Сводная характеристика обеих групп ресурсов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Внутренние и внешние ресурсы развития лидерских способностей студентов

Внутренние ресурсы	Внешние ресурсы
Ценностно-мотивационная сфера	Образовательная среда вуза
Самосознание и рефлексия	Студенческое самоуправление
Коммуникативные и организаторские способности	Специализированные программы и олимпиады
Эмоциональная устойчивость	Проектный подход в обучении
Творческое мышление и инициативность	Педагогическое наставничество
Целеустремлённость и воля	Молодёжные объединения и НКО
Способность к саморазвитию	Государственная молодёжная политика
Позитивная «Я-концепция»	Психолого-педагогическое сопровождение
Эмпатия и социальная чуткость	Профсоюзная и общественная деятельность

Остановимся на наиболее интересных аспектах. Говоря о внутренних ресурсах становления лидерства, сюда относят прежде всего ценностно-мотивационную сферу личности. Лидер молодёжного объединения должен обладать устойчивой системой ценностей, ориентированной на общее благо, развитие сообщества и служение социуму. Именно ценностная основа определяет целеполагание лидера и придаёт его деятельности смысловую целостность. Некоторые исследователи (Н.Н. Бархатова, А.В. Олейникова) указывают, что педагогические ценности, формируемые в образовательном пространстве вуза, составляют важнейший фундамент для воспитания будущего лидера [5, С. 234].

Другим значимым внутренним ресурсом является самосознание и способность к рефлексии. Способность осознавать собственные сильные и слабые стороны, анализировать совершённые действия и корректировать поведение – принципиально важные умения для того, кто берёт на себя ответственность за коллектив. Рефлексия выступает основой личностного роста, без которого невозможно подлинное лидерство, по утверждению Ф.Р. Хагур, М.А. Чич, А.И. Шугалей: «формирование лидерских качеств у молодежи является результатом взаимодействия нескольких групп факторов. Индивидуально-психологические факторы включают уровень самооценки, мотивацию достижения, рефлексивность и коммуникативную компетентность» [12, С. 687]. Существенную роль среди внутренних ресурсов играют коммуникативные и организаторские способности. Лидер молодёжного объединения должен уметь убеждать, вдохновлять, вести конструктивный диалог и эффективно распределять задачи внутри команды. Формирование этих способностей происходит как в аудиторной образовательной деятельности, так и в рамках неформальных практик студенческой жизни [2; 10].

Наряду с внутренними ресурсами значительную роль в становлении лидерских качеств студентов играют ресурсы внешние. Их спектр достаточно широк: от системы образования до характеристик ближайшего социального окружения, и каждый из них оказывает существенное влияние на формирование лидерского потенциала личности. Рассмотрим основные из них подробнее.

Важнейшим внешним ресурсом выступают специализированные образовательные программы и технологии, направленные на формирование лидерских компетенций. К таким программам относятся олимпиады, конкурсы, тренинги и проекты, создающие пространство для практики лидерского поведения. Примером служит опыт реализации олимпиады «Школа лидерства в здравоохранении», описанный в статье Н.Г. Анпиловой, Н.А. Гетман, Е.Н. Котенко и других, в рамках которой у студентов и магистрантов формируются универсальные компетенции, в том числе связанные с командным лидерством. Вот что они пишут: «участие студентов и магистрантов в олимпиаде способствовало развитию и закреплению лидерских навыков… навыкам работы в команде» [1, С. 28]. Подобные программы ценны тем, что переводят абстрактные лидерские знания в плоскость конкретных умений и навыков. Проектный подход как образовательная технология также является значимым внешним ресурсом развития лидерских качеств. Исследования Л.А. Северовой показывают, что применение такого подхода при подготовке студентов вузов культуры и искусства обеспечивает успешное развитие лидерства в рамках надпрофессиональных компетенций: «развитие лидерства и надпрофессиональных компетенций у студентов вузов культуры и искусства эффективно обеспечивается через интеграцию… практико-ориентированных

форматов, наставничества профессионалов… и включение развития гибких навыков в профессиональные компетенции учебных дисциплин» [9, С. 242]. Студент, прошедший через опыт руководства проектом или активного участия в нём, приобретает не просто знания о лидерстве, но реальный лидерский опыт. Наряду с этим, необходимо также отметить роль молодёжных объединений и организаций как внешнего ресурса лидерского становления. Включение студента в деятельность молодёжных общественных объединений создаёт особую социальную среду, в которой лидерский потенциал не только формируется, но и проверяется на прочность. Эмпирические исследования подтверждают, что участие в деятельности молодёжных общественных объединений позитивно сказывается на развитии лидерского потенциала студентов, а именно в исследовании К.Д. Газаровой, Е.О. Медведевой, Е.Г. Пьяникиной и Э.С. Слободянюк доказывается, что «участие в деятельности общественных объединений значительным образом воздействует на формирование и развитие лидерских качеств молодежи» [6, С. 162]. Разнообразие типов молодёжных объединений – от волонтёрских организаций до профессиональных ассоциаций – обеспечивает возможность для лидерской самореализации студентов с самыми разными интересами и профилями.

Немаловажную роль среди внешних ресурсов играет государственная молодёжная политика. Формирование системы государственной поддержки молодёжных инициатив, создание условий для политической социализации молодёжи и рекрутирования лидеров в различные сферы общественной жизни – важнейшие задачи, реализуемые на государственном уровне. Исследования в области государственного управления фиксируют значимую роль государственной молодёжной политики в системе рекрутирования политических лидеров. В подтверждение, мы находим у Т.В. Новикова утверждение, что «государственная молодёжная политика выступает как первичный механизм социализации в области политического лидерства, предоставляя возможности для построения карьеры… в области публичной политики и государственного управления» [7, С. 126]. Государственные программы поддержки молодёжного лидерства создают институциональный фундамент, на котором выстраивается практика лидерского воспитания в образовательных организациях.

Наряду с государственной политикой, внимания заслуживает роль общественных организаций в формировании лидеров. Участие студентов в профсоюзной деятельности создаёт возможности для получения опыта коллективных переговоров, организации совместных акций и освоения механизмов представительства интересов. Кроме того, профсоюзная деятельность формирует у студентов понимание механизмов коллективного действия – знание, незаменимое для будущего лидера молодёжного объединения.

Наконец, важнейшим внешним ресурсом является ближайшее социальное окружение студента. Семья, друзья, референтная группа – те, чьё мнение и оценки особенно значимы для молодого человека. Именно в этой среде закладываются первичные лидерские установки, формируется уверенность в себе или, напротив, комплексы, препятствующие лидерскому самовыражению. Педагогическая работа с ближайшим социальным окружением будущего лидера молодёжного объединения – одна из актуальных задач воспитательной деятельности вуза.

Рассмотренные внутренние и внешние ресурсы лидерского развития студентов не существуют изолированно друг от друга: они образуют сложную систему взаимодействий и взаимовлияний. Понимание этой системы принципиально важно для организации эффективной педагогической работы по воспитанию лидеров молодёжных объединений.

Связь между внутренними и внешними ресурсами носит двусторонний характер. С одной стороны, внешние ресурсы оказывают формирующее воздействие на внутренние: образовательная среда, наставники, молодёжные объединения создают условия для развития ценностно-мотивационной сферы, способности к рефлексии, коммуникативных и других внутренних ресурсов лидерства. С другой стороны, внутренние ресурсы определяют способность студента использовать внешние возможности: только тот, кто обладает достаточным уровнем мотивации, рефлексивности и инициативности, способен в полной мере задействовать потенциал образовательной среды [4; 6]. Данная взаимозависимость имеет существенные педагогические следствия. Она означает, что формирование лидерских способностей студентов не может быть сведено ни к исключительно внутренней работе личности («самовоспитанию»), ни к исключительно внешнему педагогическому воздействию.

Педагогическая практика показывает, что наилучших результатов в развитии лидерских способностей студентов достигают те образовательные организации, которые целенаправленно создают пространство для самопроявления студентов, обеспечивают наставническое сопровождение, включают студентов в социально значимые проекты и формируют культуру лидерства как ценности [2; 9; 10]. При этом принципиально важно, чтобы лидерское воспитание не сводилось к набору отдельных мероприятий, но представляло собой систематический процесс, пронизывающий все аспекты студенческой жизни, на чем акцентируют наше внимание Ф.Р. Хагур и др. [12].

Анализ внутренних и внешних ресурсов лидерского развития студентов позволяет сформулировать ряд педагогических условий, необходимых для их эффективной активизации в образовательном процессе вуза.

Во-первых, важно создание обогащённой развивающей среды в вузе, включающей разнообразные площадки для проявления и развития лидерских качеств студентов. К таким площадкам относятся органы студенческого самоуправления, научные кружки, творческие объединения, волонтёрские организации. Кроме того, требуется интеграция лидерского воспитания в содержание образовательного процесса, органично встраиваясь в содержание учебных дисциплин, практик и научно-исследовательской деятельности студентов. При этом важно использовать активные и интерактивные методы обучения, создающие условия для самопроявления студента как лидера. Кейс-методы, деловые игры, групповые проекты – всё это создаёт учебные ситуации, в которых лидерские способности студента получают возможность для проявления и дальнейшего развития. Также, нужно помнить о том, что не менее важно взаимодействие вуза с молодёжными организациями и работодателями, заинтересованными в подготовке лидерских кадров. Подобное взаимодействие расширяет горизонты лидерского опыта студентов, знакомит их с реальными вызовами, с которыми им предстоит столкнуться в деятельности молодёжных объединений. Для достижения искомого эффекта ставится, также, условие систематического мониторинга и диагностики лидерского потенциала студентов, что само по себе является мощным стимулом для целенаправленного саморазвития. Конечно же, сложно развивать лидерство, если не добиться формирования в образовательном сообществе культуры лидерства как ценности. Культура лидерства, укоренённая в повседневной жизни студенческого сообщества, создаёт мощный внешний ресурс для лидерского становления каждого её члена.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сделать ряд выводов относительно системы ресурсов, определяющих становление студента как лидера молодёжного объединения.

Во-первых, внутренние ресурсы лидерского развития образуют целостную систему, и их развитие является первостепенной задачей воспитательной работы вуза. Во-вторых, внешние ресурсы представляют собой мощный потенциал, реализация которого возможна при целенаправленном педагогическом управлении. В-третьих, взаимодействие внутренних и внешних ресурсов лидерского развития студентов носит двусторонний характер и создаёт синергетический эффект, при котором становление лидера молодёжного объединения приобретает характер устойчивого и целостного процесса. В-четвёртых, педагогические условия активизации ресурсов лидерского развития образуют систему, реализация которой позволяет переводить потенциал ресурсов в реальные лидерские достижения студентов.

Перспективой дальнейших исследований является разработка конкретных методик диагностики и развития лидерского потенциала студентов в контексте их подготовки к деятельности в молодёжных объединениях, а также проведение эмпирических исследований, позволяющих верифицировать предложенную аналитическую модель на практике. Разработка программ лидерского воспитания, основанных на системном использовании внутренних и внешних ресурсов, представляется одной из актуальных задач современной педагогики высшей школы.

Литература:

1. Анпилова, Н.Г. Формирование универсальных компетенций студентов и магистрантов – участников олимпиады «Школа лидерства в здравоохранении» / Н.Г. Анпилова, Н.А. Гетман, Е.Н. Котенко [и др.] // Научный вестник Омского государственного медицинского университета. – 2023. – Т. 3. – № 2(10). – С. 21-29
2. Ахмедова, Э.М. Формирование педагогических ценностей в образовательном пространстве / Э.М. Ахмедова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2013. – № 2(35). – С. 168-170
3. Ахмедова, Э.М. Эмпирическое исследование лидерского потенциала молодёжи, участвующей в деятельности молодёжных общественных объединений / Э.М. Ахмедова, А.С. Бобылев // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90-3. – С. 18-22
4. Бакаева, Д.Р. Формирование лидерских качеств студентов в образовательном процессе / Д.Р. Бакаева, В.В. Неволина // Наука через призму времени. – 2025. – № 7(100). – С. 46-48
5. Бархатова, Н.Н. Развитие лидерских способностей студентов через работу в студенческом самоуправлении колледжа / Н.Н. Бархатова, А.В. Олейникова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сорок первая международная научно-практическая конференция (Белгород, 27 сентября 2021 года). – Белгород: ООО ГиК, 2021. – С. 233-237
6. Газарова, К.Д. Развитие лидерских качеств у обучающихся психолого-педагогических классов / К.Д. Газарова, Е.О. Медведева, Е.Г. Пьяникина, Э.С. Слободянюк // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 162-183
7. Новикова, Т.В. Формирование экспертности при обучении лидеров профсоюзных кадров и актива / Т.В. Новикова // Современный учёный. – 2025. – № 5. – С. 215-221
8. Оксина, И.Ю. К вопросу о формировании лидерских качеств студентов, обучающихся по программе «педагогическое образование» / И.Ю. Оксина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 10-3(97). – С. 222-225
9. Палитай, И.С. Государственная молодёжная политика в системе рекрутирования политических лидеров / И.С. Палитай, А.С. Девочкина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2024. – № 103. – С. 126-136
10. Северова, Л.А. Развитие лидерства в рамках формирования надпрофессиональных компетенций студентов вузов культуры и искусства с применением проектного подхода / Л.А. Северова // Человек. Социум. Общество. – 2026. – № 5. – С. 242-252
11. Скрыпникова, Ю.А. Психологические особенности лидерства в молодёжных объединениях / Ю.А. Скрыпникова // Архонт. – 2025. – № 19(70). – С. 104-106
12. Хагур, Ф.Р. Педагогические условия подготовки лидеров в молодёжной среде / Ф.Р. Хагур, М.А. Чич, А.И. Шугалей // Вестник Академии знаний. – 2025. – № 5(70). – С. 687-691

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант Витюгов Максим Алексеевич
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ВНУТРЕННЯЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье исследуются многоаспектность и многоуровневость успешной модели коммуникативной компетенции. Целью исследования является исследование важности понимания самой личностью своей внутренней коммуникации для понимания своей коммуникативной личности в целом. Авторы статьи приходят к выводу, что внутренняя и внешняя коммуникация дополняют друг друга. Результаты подтверждают, что качественный уровень проявления личности во внешнем мире возможен за счет понимания внутренних процессов, а именно, чувств, эмоций, мысленной подготовленности к коммуникативному межличностному взаимодействию. В работе содержится описание элементов, характеризующих внутреннюю коммуникацию как значимую составляющую различных когнитивных процессов, мыслительных образов связи реальности и виртуальности. Также, авторы выявили значимость процесса над конечным итогом про образовании коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, межличностное взаимодействие, внутренняя коммуникация, внешняя коммуникация, факторы внутренней коммуникации, взаимосвязь внутренней и внешней коммуникации.

Annotation. The article explores the multi-aspect and multi-level nature of a successful model of communicative competence. The purpose of the study is to explore the importance of one's own understanding of one's internal communication to understanding one's communicative personality in general. The authors of the article conclude that internal and external communication complement each other. The results confirm that a qualitative level of personality manifestation in the external world is possible through the understanding of internal processes, namely, feelings, emotions, mental preparedness for communicative interpersonal interaction. The paper contains a description of the elements that characterize internal communication as a significant component of various cognitive processes, mental images of the relationship between reality and virtuality. Also, the authors identified the importance of the process over the final outcome on the formation of communicative competence.

Key words: communicative competence, interpersonal interaction, internal communication, external communication, factors of internal communication, interconnection of internal and external communication.

Введение. В условиях динамической трансформации современного социума, стремительного развития цифровой среды и усложнения структуры профессионального образования особый приоритет приобретает проблема формирования всесторонне развитой, адаптивной и коммуникативно устойчивой личности профессионала. Традиционные подходы к трактовке профессиональной успешности все чаще уступают место концепциям, ориентированным на мягкие навыки, центральное место среди которых занимает коммуникативная компетентность. В психолого-педагогической литературе

накоплен значительный массив теоретического и эмпирического материала, отражающий различные стороны данной проблемы. Однако большинство существующих образовательных технологий и методик центрированы преимущественно на внешних, операционально-технических проявлениях общения – культуре речи, владении стратегиями ведения дискуссии, навыках деловой презентации и бесконфликтного поведения. При этом глубинный, имплицитный пласт коммуникации, связанный с внутренними психическими процессами субъекта, его внутренним диалогом и автокоммуникацией, зачастую остается на периферии исследовательского внимания.

Выполненное нами исследование опирается на положение о том, что успешность формирования коммуникативной компетентности личности напрямую детерминирована качеством и структурной зрелостью ее внутренней коммуникации.

Рассмотрение коммуникативной компетентности как многоаспектного и многоуровневого феномена требует отхода от упрощенного понимания общения как сугубо внешней трансляции информации. Напротив, вся внешняя (эксплицитная) коммуникативная активность выступает производной от сложной внутренней архитектоники мысли, чувств и интенций личности. А.В. Богданова отмечает, что «несформированность информационно-коммуникативной компетентности … выражается в том, что задачи … они не способны решать в уме … при дальнейшем развитии … мышление меняется таким образом, что задачу выбора студент становится способен решить в уме» [4, С. 10].

В контексте методологии профессионального образования это актуализирует необходимость разработки таких образовательных сред и технологий, которые стимулировали бы рефлексивную культуру будущих специалистов, развивали их внутреннюю речь и гармонизировали процессы интериоризации социально-профессионального опыта [3].

Качественный уровень межличностного взаимодействия и устойчивость коммуникативной культуры личности закладываются на уровне ее индивидуального внутреннего общения, определяющего специфику восприятия объективной реальности и мысленную готовность к диалогу с «другим».

Тем самым в статье будет рассмотрена роль и значение внутренней коммуникации личности в формировании коммуникативной компетентности, а также выявлены механизмы взаимодействия внутренней и внешней коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Для глубокого осмысления природы коммуникативной компетентности необходимо обратиться к структуре коммуникационного акта как такового. Любое коммуникативное взаимодействие представляет собой не линейную передачу закодированных сигналов, а сложную интерактивную систему, разворачивающуюся в определенном социокультурном и образовательном контексте. В статье О.О. Айвазян, А.А. Кукушкина, Р.Г. Барнадзе справедливо отмечается: «Значимость коммуникативного аспекта и всех его элементов и компонентов в коммуникативно-речевом взаимодействии сложно переоценить, так как он позволяет по-новому взглянуть на некоторые проблемы в рамках процесса коммуникации» [1, С. 23]. Традиционно в структуре коммуникативного акта выделяют когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческий и эмоциональный компоненты. Формирование коммуникативной культуры, особенно у учащейся молодежи, представляет собой поступательный процесс освоения данных компонентов в их неразрывной связи. При этом эффективность функционирования внешней системы общения предопределяется глубинными механизмами переработки информации, переходом внешних речевых единиц и социальных знаков во внутренний план сознания.

В психолого-педагогической и лингводидактической науке данный переход описывается фундаментальным понятием интериоризации. Согласно Ю.Г. Малюгиной, «процесс интериоризации, собственно, и является процессом перехода внешнего во внутреннее» [7, С. 246]. Процесс интериоризации выступает ключевым механизмом, посредством которого внешние формы деятельности, социальные нормы, языковые структуры и коммуникативные паттерны преобразуются во внутренние структуры психики личности. Интериоризация обеспечивает переход от межличностного взаимодействия (*интерпсихического*) к индивидуальному мышлению и внутренней речи (*интрапсихическому*). Без должного уровня интериоризации невозможно становление полноценного ментального лексикона студента, который служит когнитивной базой для продуцирования смыслов. А.Б. Жуминова, Б.Х. Кусанова, К.Ж. Жаппар выражают мнение, что «основной функцией ментального лексикона является хранение изученных слов, понимание их значения» [5, С. 184], а процесс вхождения нового слова в «когнитивные слои ментального лексикона» напрямую зависит от интериоризации [5, С. 188]. Формирование единиц ментального лексикона тесно связано с тем, как будущий специалист классифицирует, обобщает и удерживает в памяти профессиональные и жизненные концепты, создавая тем самым внутренний каркас для будущих внешних высказываний.

Следовательно, в рамках методологии профессионального образования формирование коммуникативной компетентности должно строиться с опорой на лингводидактические аспекты, учитывающие как специфику будущей профессиональной (например, деловой) коммуникации, так и психологические законы развития речи. Как отмечают Е.О. Клименко и В.С. Стрельникова, «от современного специалиста требуется не только владение профессиональными знаниями, но и высокая степень коммуникативной компетентности, позволяющая эффективно взаимодействовать ... в реальных деловых контекстах», тогда как «традиционные подходы в лингвистическом образовании зачастую делают акцент на системные аспекты языка (грамматика, лексика) в ущерб его функциональному использованию» [6, С. 40]. Взаимосвязь внешних образовательных воздействий и внутренних процессов усвоения знаний демонстрирует, что успешная языковая и коммуникативная компетенция развивается по траектории «от теории к практике обучения», где связующим звеном выступает именно качественная перестройка внутренней речи обучающегося. Подтверждением тому приведем слова В.Р. Муравлевой и Д.Ю. Груздева: «внутренняя речь – это «один из ключевых механизмов речевой и мыслительной деятельности, играющий важную роль в процессе изучения иностранных языков» [8, С. 187]. Также, О.Т. Шерматзода справедливо утверждает, что «реализация компетентностного подхода в процессе образования связано с разработкой ряда исследований по отдельным составляющим профессиональной компетентности» [12, С. 25].

Внутренняя коммуникация личности не является однородным процессом; она представляет собой полифункциональное ментальное пространство. В современных психологических исследованиях Г.В. Акоповыма и Л.С. Акопян не только разграничивают и сопоставляют эти состояния, но и показывают, что «существенное различие между состояниями созерцания и ухода в свои мысли заключается в переходе процессов… в неосознаваемую форму, в то время как уход в свои мысли является рефлексируемым активным когнитивным процессом» [2, С. 7]. Кроме того, авторы подчёркивают, что «управляемость осознанности (mindfulness) обеспечивается процессами внутренней коммуникации личности» [2, С. 7-8]. Каждое из этих состояний отражает разную степень направленности внимания субъекта на свой внутренний мир и специфику переработки экстернальных стимулов:

– Созерцание фиксирует пассивную, но глубокую фиксацию на объекте восприятия;

– Уход в свои мысли может носить характер нерегулируемого «блуждания ума»;

– Полная осознанность предполагает безоценочное удержание внимания на текущем моменте;

– Внутренняя коммуникация выступает как активный, целенаправленный диалог Я-концепции с внутренними репрезентациями других людей, ценностей или идеалов.

Специфика внутренней коммуникации заключается в ее глубокой индивидуальности и уникальности. Каждая личность

обладает неповторимой системой субъективного кодирования реальности, заложенной в ее сокровенных мыслях, чувствах и ценностных ориентациях. Понимание человеком самого себя, структуры своей идентичности и мотивов поведения напрямую зависит от того, насколько эффективно и конструктивно организована его аутокоммуникация. Обращение к себе может принимать форму так называемой «внутренней немой сцены», под которой В.В. Прозоров понимает следующее: «внутренняя немая сцена (ВНС) – взрывающая молчание … когнитивная вспышка … вызванная … озарением по случаю явившегося вдруг самому себе нового впечатления, откровения, резко ощутимого поворота мысли» [10, С. 162]. Этот феномен характеризуется развертыванием внутри сознания драматических сюжетов, мысленным проигрыванием прошлых или будущих диалогов, анализом коммуникативных неудач или проектированием идеальных сценариев взаимодействия. Внутренняя немая сцена позволяет личности осуществлять саморегуляцию, подготавливать ментальную почву для реального социального действия.

Вместе с тем, внутренняя речь играет дуальную роль в структуре психической жизнедеятельности. С одной стороны, она является мощным инструментом мышления и когнитивной переработки опыта, по мнению В.В. Проскуриной и А.А. Ткаченко [11]. С другой стороны, нарушения во внутренней коммуникации (такие как жесткая руминация, непрекращающийся деструктивный внутренний диалог, когнитивные искажения) могут выступать важным фактором в психопатологическом синдромообразовании, провоцируя депрессивные состояния, тревожность и дезорганизацию поведения. Нормальное, сбалансированное функционирование внутренней речи оказывает непосредственное санирующее влияние на психическое состояние человека, детерминируя его открытость, эмпатию и готовность к гармоничному межличностному взаимодействию во внешнем мире. В.Н. Обносов высказывается на этот счет: «психотравмирующий внутренний диалог является очень опасным. Он убивает позитивную самооценку, блокирует личностные перспективы и отрицательно сказывается на работе всего организма», тогда как «психологическая коррекционная работа должна быть связана с оздоровлением внутреннего диалога» [9].

В эпоху цифровизации и гибридной реальности внутренняя коммуникация приобретает дополнительные измерения. Мыслительные образы личности сегодня вынуждены связывать элементы объективной реальности и виртуального пространства. В этих условиях многоуровневость самого процесса автокоммуникации становится важнее, чем его сиюминутный, конечный итог. Постоянное переосмысление поступающей информации, удержание фокуса внимания на внутренних этических и профессиональных ориентирах защищают личность от когнитивной перегрузки и деструктивного внешнего манипулирования.

Для оптимизации процесса формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования принципиально важно понимать механизм взаимодополнения и интерференции внутренней и внешней коммуникации. Успешность проявления личности во внешнем мире (ее социальный и профессиональный статус, бесконфликтность, лидерские качества, убедительность в дискуссии) жестко лимитирована качеством ее мысленной подготовленности к коммуникационному акту.

Эта подготовленность включает в себя несколько уровней:

1. Когнитивный уровень: предварительное концептуальное структурирование высказывания во внутренней речи, подбор семантических эквивалентов в ментальном лексиконе, прогнозирование реакций оппонента [5; 8].
2. Эмоционально-волевой уровень: осознание и контейнирование собственных чувств, преодоление страха публичного выступления, формирование внутренней уверенности и эмпатической настройки на собеседника [2; 9].
3. Рефлексивный уровень: способность осуществлять оперативный мониторинг хода общения, гибко перестраивать стратегии взаимодействия на основе сигналов обратной связи, соотносить внешние речевые действия с внутренними ценностными критериями [1; 4].

В таблице 1 систематизированы основные параметры, характеризующие взаимосвязь внутренней и внешней коммуникации в процессе становления коммуникативной компетентности личности.

Таблица 1

Взаимосвязь и содержательные характеристики внутренней и внешней коммуникации в структуре компетентности личности

Критерий сравнения	Внутренняя коммуникация (Автокоммуникация)	Внешняя коммуникация (интерперсональное общение)	Характер взаимодополнения и интеграции
Функциональное назначение	Самопознание, смыслообразование, когнитивный анализ, эмоциональная саморегуляция	Трансляция информации, координация совместной деятельности, установление социальных связей	Внутренний диалог формирует смысловое содержание и интенциональную направленность внешнего высказывания
Психологический механизм	Интериоризация внешнего опыта, функционирование внутренней речи, ментального лексикона	Экстериоризация мыслей, вербализация смыслов, диалог, интеракция	Внешнее общение обогащает внутренний мир; внутренняя речь организует и упорядочивает внешнее речевое поведение
Форма репрезентации	«Внутренняя немая сцена», свернутые ментальные образы, сплав мыслей и чувств	Развернутые речевые конструкции, паралингвистические и невербальные знаки	Свернутые внутренние смыслы разворачиваются во внешнем тексте с учетом лингводидактических норм и контекста
Влияние на успешность личности	Обусловливает психическую стабильность, рефлексивную культуру, мысленную готовность	Определяет продуктивность профессионального взаимодействия, деловой статус	Качественный уровень самовосприятия и осознанности напрямую повышает эффективность межличностного диалога

Представленные в таблице 1 данные наглядно демонстрируют, что попытки развивать исключительно внешние коммуникативные навыки без параллельной работы над культурой внутренней коммуникации обречены на поверхностный

результат. В образовательной среде вуза или колледжа формирование данной компетентности должно строиться как целостный, сквозной процесс, где преподаватель выступает фасилитатором не только внешней дискуссии, но и глубокой внутренней рефлексии студентов [3; 4]. Лингводидактические технологии должны включать в себя упражнения на автопроектирование, ведение профессиональных рефлексивных дневников, анализ «внутренних немых сцен» в стрессовых ситуациях делового общения, что позволяет переводить спонтанную внутреннюю речь в контролируемый ресурс успешного межличностного взаимодействия [6; 10].

Выводы. Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы позволяет сформулировать несколько обобщающих выводов, имеющих важное значение для теории и методики профессионального образования:

Во-первых, коммуникативная компетентность личности представляет собой сложную, многоаспектную и многоуровневую систему, успешность функционирования которой не может быть сведена лишь к совокупности внешних поведенческих навыков и речевых штампов. Ее подлинным фундаментом выступает внутренняя коммуникация субъекта.

Во-вторых, внутренняя коммуникация характеризуется высокой степенью уникальности и индивидуальности, являясь пространством, где формируются единицы ментального лексикона, кристаллизуются чувства и мысли, а также осуществляется связь между восприятием объективной реальности и виртуальных образов современного информационного поля.

В-третьих, процессы интериоризации внешнего опыта и развитие внутренней речи выступают в качестве движущих сил когнитивного развития и стабилизации психического состояния человека. Нарушения в автокоммуникативной сфере ведут к деструктивным изменениям в межличностном взаимодействии, тогда как развитая внутренняя коммуникация, основанная на принципах осознанности и конструктивного самодиалога, выступает залогом мысленной готовности к эффективному внешнему общению.

Наконец, следует отметить, что в рамках методологии профессионального образования технологии формирования коммуникативной компетентности студентов должны основываться на диалектическом единстве внутренней и внешней коммуникации. Образовательный процесс необходимо обогащать психолого-педагогическими инструментами, направленными на развитие рефлексии, самоанализа и культуры автокоммуникации, поскольку именно глубинная подготовленность и осознание внутренних психических процессов определяют конечный успех и продуктивность проявления будущих специалистов в социуме.

Литература:

1. Айвазян, О.О. Особенности структуры коммуникационного акта в процессе коммуникативного взаимодействия как фактора формирования коммуникативной культуры молодежи / О.О. Айвазян, А.А. Кукушкина, Р.Г. Барнадзе // Образовательные науки и психология. – 2024. – № 3(72). – С. 20-26

2. Акопов, Г.В. Общее и особенное в явлениях: «созерцание», «уход в свои мысли», «полная осознанность» и «внутренняя коммуникация личности» / Г.В. Акопов, Л.С. Акопян // Ученые записки Института психологии РАН. – 2024. – Т. 4. – № 2. – С. 4-15

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

4. Богданова, В.В. Формирование коммуникативной компетентности у студентов вуза / В.В. Богданова, Н.В. Кузнецова, А.А. Коржанова // Вестник ГГУ. – 2024. – № 3. – С. 163-171

5. Жуминова, А.Б. Формирование единиц ментального лексикона личности студента / А.Б. Жуминова, Б.Х. Кусанова, К.Ж. Жаппар // Bulletin of Toraighyrov University. Philology Series. – 2024. – № 1. – С. 182-194

6. Клименко, Е.О. Лингводидактические аспекты развития коммуникативной компетентности в контексте деловой коммуникации студентов / Е.О. Клименко, В.С. Стрельникова // Вестник ВИЭПП. – 2025. – № 4. – С. 38-66

7. Малюгина, Ю.Г. Интериоризация в психологии и лингводидактике / Ю.Г. Малюгина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2025. – № 4(87). – С. 246-250

8. Муравлева, В.Р. Роль внутренней речи в формировании языковой компетенции: от теории к практике обучения / В.Р. Муравлева, Д.Ю. Груздев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2026. – № 1. – С. 185-190

9. Обносов, В.Н. Влияние внутренней речи на психическое состояние человека и межличностное взаимодействие / В.Н. Обносов // Наука и Образование. – 2024. – Т. 7. – № 3.

10. Прозоров, В.В. Внутренняя немая сцена в автокоммуникации / В.В. Прозоров // Жанры речи. – 2025. – Т. 20. – № 2(46). – С. 161-170

11. Проскурина, В.В. Роль внутренней речи в психопатологическом синдромообразовании и когнитивных процессах / В.В. Проскурина, А.А. Ткаченко // Российский психиатрический журнал. – 2024. – № 2. – С. 88-100

12. Шерматзода, О.Т. Проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности личности в психолого-педагогической литературе / О.Т. Шерматзода // Вестник педагогического университета. Серия педагогических и психологических наук. – 2025. – № 2(24). – С. 23-32

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 1 курса Машковский Александр Александрович
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данное исследование ориентировано на анализ личности начинающего исследователя в лице учащегося образовательного учреждения, который осваивает исследовательский путь параллельно с освоением профессиональной деятельности. Авторы проводят анализ личности исследователя, который описывается как уникальная индивидуальность его внутреннего мира, способного привнести новшества и свежий взгляд на насущные проблемы, которые ему хотелось бы решить через исследовательскую работу. Также, авторы обращают внимание на то, что внутренний потенциал возможностей и уже накопленного интеллектуального и эмоционального опыта, знаний и навыков для их освоения и применения, позволяют молодому исследователю раскрыть потребности в виде совершенствования собственной личности и достижения целей на пути исследователя. Проводится подробный анализ факторов, негативно влияющих исследовательскую эффективность учащегося.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, личность исследователя, учащийся-исследователь, факторы влияния на личность исследователя.

Annotation. This study focuses on the analysis of the identity of an aspiring researcher in the face of a student in an educational institution who is mastering the research path in parallel with mastering a professional activity. The authors conduct an analysis of the researcher's personality, which is described as a unique individuality of his inner world capable of bringing innovation and a fresh perspective on pressing problems that he would like to solve through research work. Also, the authors draw attention to the fact that the inner potential of capabilities and the already accumulated intellectual and emotional experience, knowledge, and skills for their mastery and application, allow the young researcher to uncover needs in the form of improving their own personality and achieving the researcher's goals on the journey. A detailed analysis of the factors negatively affecting the student's research efficiency is conducted.

Key words: research activity, researcher's personality, student-researcher, factors influencing the researcher's personality.

Введение. Современная система образования всё настойчивее ориентируется на формирование у обучающихся навыков самостоятельного познания, критического осмысления действительности и генерации нового знания. В этом контексте фигура молодого исследователя – учащегося, осваивающего исследовательскую деятельность в рамках образовательной организации, – приобретает особую научную и практическую значимость [6].

Исследовательская деятельность учащегося представляет собой не просто один из методов обучения, но особый способ бытия в образовательном пространстве: она предполагает самостоятельное определение проблемы, выдвижение гипотез, поиск и систематизацию информации, формулировку и оформление выводов. Всё это требует от личности высокого уровня развития целого ряда компетенций – интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, организационных. Как отмечают в своей статье Е.Ю. Дробышев и Д.А. Чернышев, «учебно-исследовательская деятельность школьника поискового характера под руководством учителя, готового к такому роду деятельности» является одним из наиболее продуктивных способов реализации учебно-познавательной компетентности в школе [4]. Согласно Л.С. Зникиной, «в современном профессиональном образовании одним из приоритетных показателей качества образовательного процесса и приобретаемых обучающимися компетенций является уровень их готовности к научной деятельности» [6, С. 67].

Особую сложность представляет то обстоятельство, что молодой исследователь осваивает исследовательский путь одновременно с формированием своей профессиональной идентичности. По мнению Г.В. Богдановой и И.Д. Рудинского, «сензитивным периодом для первичного профессионального самоопределения является период взросления, когда подросток (или юноша/девушка) стремится занять свое место в обществе» [1, С. 44]. Как утверждает Е.Д. Назина, анализируя современные исследования, «личностная идентичность рассматривается как одно из ключевых оснований собственно человеческого бытия», а процесс её формирования представляет собой «важнейший объединяющий, интегративный, синтезирующий процесс саморазвития» [9, С. 215]. Параллельность этих процессов порождает специфические противоречия: недостаточная сформированность личностной идентичности затрудняет самоопределение в исследовательской роли, а дефицит профессиональных компетенций осложняет решение исследовательских задач. В этом и состоит ключевая теоретическая проблема настоящего исследования.

Степень разработанности проблемы личности молодого исследователя в педагогической и психологической науке остаётся неравномерной. Отдельные её аспекты – формирование методологической культуры исследователя, развитие публикационных компетенций, профессиональный имидж молодого исследователя, формирование исследовательского потенциала обучающихся – получили определённое освещение в литературе. Однако целостный анализ личности молодого исследователя в единстве её позитивного потенциала и сдерживающих факторов представлен значительно скромнее, что и определяет научную новизну данной работы.

Цель настоящей статьи – провести комплексный анализ личности молодого исследователя в контексте его образовательной деятельности: охарактеризовать структуру личностного потенциала начинающего исследователя и систематизировать факторы, оказывающие негативное воздействие на его исследовательскую эффективность. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: уточнить понятие «молодой исследователь» в контексте образовательной деятельности; охарактеризовать ключевые личностные ресурсы, обеспечивающие успешность исследовательской деятельности учащегося; систематизировать факторы, снижающие исследовательскую эффективность молодого исследователя; определить педагогические условия поддержки личностного развития учащегося-исследователя.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к анализу личности молодого исследователя, необходимо уточнить само понятие. В настоящей работе под «молодым исследователем» мы понимаем учащегося образовательной организации – студента, аспиранта или обучающегося среднего профессионального образования, – который осуществляет систематическую исследовательскую деятельность в рамках образовательного процесса и тем самым формирует свой исследовательский опыт параллельно с профессиональным становлением. Ключевой характеристикой такого субъекта является его двойственный статус: он одновременно выступает и объектом образовательного воздействия, и субъектом исследовательского поиска.

Личность молодого исследователя представляет собой сложное многоуровневое образование, в котором взаимодействуют когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые и коммуникативные компоненты. Её специфика обусловлена прежде всего тем, что исследовательская деятельность требует от личности особого сочетания качеств: способности к глубокому аналитическому мышлению и одновременно – к творческому синтезу; настойчивости в преодолении познавательных трудностей и открытости к пересмотру собственных позиций под влиянием новых данных [7].

Анализ личности молодого исследователя целесообразно начать с характеристики его позитивного потенциала – совокупности ресурсов, которые обеспечивают продуктивность исследовательской деятельности. Данный потенциал включает несколько взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент – интеллектуально-познавательный. Он включает способность к постановке исследовательских проблем, умение работать с научными источниками, навыки критического анализа и синтеза информации. Молодой исследователь, обладающий развитым интеллектуально-познавательным потенциалом, способен не только усваивать имеющееся знание, но и выходить за его пределы, формулируя собственные исследовательские вопросы [10]. Немаловажную роль здесь играет способность к работе с текстами нового типа – научными, аналитическими, мультимодальными, – которые составляют основной информационный ресурс современного исследователя.

Второй компонент – мотивационно-ценностный. Устойчивая внутренняя мотивация к исследовательской деятельности – один из важнейших предикторов её успешности. Молодой исследователь, воспринимающий научный поиск как личностно значимую деятельность, а не как формальную учебную обязанность, демонстрирует значительно более высокую исследовательскую продуктивность. Формирование исследовательских ценностей, в том числе ценности «учителя-исследователя» в педагогическом образовании, является одной из ключевых задач профессиональной подготовки. Как отмечают О.Р. Евсеева и И.В. Каравай, формирование этой ценности включает «когнитивный, эмоциональный и

деятельностный компоненты» [5, С. 114].

Третий компонент – рефлексивно-идентификационный. Способность к научной рефлексии – осмыслению собственной исследовательской деятельности, её оснований, методов и результатов – является необходимым условием методологической культуры исследователя. Вместе с тем рефлексия неотделима от личностной идентичности: молодой исследователь, обладающий устойчивым представлением о себе как субъекте исследовательской деятельности, способен более осознанно выстраивать свой профессиональный путь [6; 9].

Четвёртый компонент – коммуникативно-презентационный. Исследовательская деятельность неотделима от научной коммуникации: умения представлять результаты исследования в устной и письменной форме, участвовать в научных дискуссиях, взаимодействовать с научным сообществом. В условиях интернационализации науки особую роль приобретает межкультурная научная компетентность – способность осуществлять профессиональную коммуникацию в мультикультурном исследовательском пространстве. Согласно А.М. Гороховой и Ж.В. Никоновой, «эффективное межкультурное общение является одновременно условием и продуктом функционирования межкультурной коммуникативной компетентности личности, которая для достижения взаимопонимания с представителями других коммуникативных сообществ и культур использует на практике знания культурных правил и категорий» [2, С. 167]. Немаловажное место занимают публикационные компетенции – умение оформлять результаты исследования в формате научной статьи, соответствующей требованиям современного научного сообщества. Как отмечает В.Н. Гуреев в рецензии на книгу «Основы публикационной деятельности», «публикационная сфера… стала обособленной областью в структуре компетенций научных работников, которая в настоящее время требует отдельной базовой подготовки для дальнейшей эффективной научной деятельности» [3, С. 232].

Пятый компонент – организационно-управленческий. Исследовательская деятельность требует высокого уровня самоорганизации: умения планировать работу, распределять время и ресурсы, контролировать ход выполнения задач и корректировать план при необходимости. Самоорганизация исследовательской деятельности рассматривается в современной педагогической науке как основа формирования методологической культуры исследователя [10].

Шестой компонент – профессионально-имиджевый. В условиях цифровой трансформации общества молодой исследователь всё в большей мере вынужден заботиться о своём профессиональном имидже в онлайн-среде: поддерживать академические профили, публиковаться на открытых платформах, участвовать в сетевых научных сообществах. Формирование профессионального имиджа молодого исследователя становится самостоятельной задачей, требующей специальных компетенций [8].

Наряду с позитивным потенциалом личность молодого исследователя испытывает воздействие целого ряда факторов, снижающих эффективность его исследовательской деятельности. Систематизация этих факторов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Факторы, снижающие исследовательскую эффективность

Фактор влияния	Группа факторов
Низкая мотивация к исследовательской работе	Внутриличностный
Недостаточно развитое критическое мышление	Когнитивный
Неустойчивость личностной идентичности	Личностный
Дефицит публикационных и коммуникативных навыков	Профессиональный
Неблагоприятная исследовательская среда	Средовой
Хаотичность самоорганизации деятельности	Организационный
Информационная перегруженность	Когнитивный

Как видно из таблицы 1, факторы, снижающие исследовательскую эффективность молодого исследователя, охватывают несколько принципиально различных уровней: внутриличностный, когнитивный, личностный, профессиональный, средовой и организационный. Рассмотрим каждую из этих групп подробнее.

Одним из наиболее значимых барьеров исследовательской деятельности студента – молодого учёного является низкая или неустойчивая мотивация к научному поиску. Если исследовательская деятельность воспринимается учащимся лишь как элемент формальных требований, а не как пространство личностной самореализации, её продуктивность закономерно снижается [12]. Мотивационный дефицит нередко проявляется в откладывании исследовательских задач, поверхностном подходе к анализу источников и отсутствии инициативы в постановке оригинальных исследовательских проблем.

Тесно связан с мотивационным аспектом вопрос о личностной идентичности исследователя. Молодой человек, находящийся в процессе профессионального и личностного самоопределения, нередко испытывает трудности с принятием роли исследователя как значимой составляющей своей идентичности. Неустойчивость личностной идентичности создаёт почву для сомнений в собственных исследовательских способностях, избегания сложных познавательных задач и снижения настойчивости при столкновении с трудностями [1; 9].

Когнитивные факторы. Исследовательская деятельность предъявляет высокие требования к аналитическим способностям учащегося. Недостаточно развитое критическое мышление – неумение отличать надёжные источники от ненадёжных, аргументированные позиции от необоснованных утверждений – существенно снижает качество исследовательской работы. В условиях информационной перегруженности цифровой среды критическое мышление приобретает особое значение: молодой исследователь ежедневно сталкивается с огромными объёмами разнородной и зачастую противоречивой информации, навигация в которой требует развитых аналитических компетенций.

Другим когнитивным барьером является информационная перегруженность. Избыток доступной информации при недостаточно развитых навыках её систематизации и критической оценки нередко парализует исследовательскую деятельность: учащийся затрудняется выделить из массива данных то, что действительно релевантно его исследовательской проблеме, и теряет ориентиры в собственной работе [6].

Профессиональные факторы. Дефицит публикационных и коммуникативных компетенций является одним из наиболее распространённых барьеров для молодых исследователей. Неумение структурировать и грамотно оформить результаты

исследования нередко приводит к тому, что ценные научные находки остаются неопубликованными или представляются в форме, не отвечающей требованиям научного сообщества. В связи с этим, по мнению В.Н. Гуреева, формирование публикационных компетенций необходимо рассматривать как «отдельное направление в подготовке исследователей», поскольку современные реалии требуют от авторов понимания «особенностей функционирования опубликованных статей в различных информационных системах и механизмов оценки публикаций» [3, С. 232]. В условиях интернационализации науки дополнительным барьером выступает недостаточная сформированность межкультурных научных компетенций [2].

Средовые факторы. Личностное развитие молодого исследователя неотделимо от характеристик той среды, в которой оно протекает. Отсутствие квалифицированного научного руководства и наставничества, слабая инфраструктура исследовательской деятельности в образовательной организации, дефицит доступа к научным ресурсам – всё это существенно сдерживает развитие исследовательского потенциала учащихся. Как показывают исследования, адаптация студентов зависит от множества разных факторов: мировоззрения, социального статуса, умений эффективно сотрудничать со всем учебным коллективом, индивидуальных особенностей одногруппников, педагогического и административного составов, возможности реализовывать свой творческий потенциал как в научной, учебной, так и во внеучебной деятельности.

Немаловажную роль играет и психологический климат в исследовательском сообществе: атмосфера поддержки и конструктивной критики стимулирует исследовательскую активность, тогда как избыточная конкурентность или, напротив, безразличие со стороны окружающих способны её подавить.

По утверждению Ю.А. Масаловой, «становление исследователя – это не только результат его индивидуальных усилий, но и продукт системных условий, создаваемых организацией» [7]. Качество образовательной экосистемы, в которую включён молодой исследователь, является, пожалуй, наиболее мощным внешним фактором, определяющим его исследовательскую эффективность. Концепция обеспечения качества человеческих ресурсов научно-образовательной экосистемы подчёркивает, что становление исследователя – это не только результат его индивидуальных усилий, но и продукт системных условий, создаваемых организацией.

Организационные факторы. Хаотичность самоорганизации является одним из наиболее типичных и устойчивых барьеров для молодых исследователей. Отсутствие навыков планирования и структурирования исследовательской работы ведёт к нарушениям сроков, снижению качества выполняемых задач и нарастанию тревожности. Самоорганизация исследовательской деятельности – способность выстраивать последовательный и управляемый исследовательский процесс – является одной из базовых составляющих методологической культуры исследователя [10].

Анализ личностного потенциала и сдерживающих факторов позволяет перейти к характеристике педагогических условий, создание которых необходимо для эффективной поддержки молодого исследователя в образовательном процессе.

Первое условие – обеспечение дифференцированного подхода к развитию исследовательского потенциала учащихся. Как отмечает Л.С. Зникина, «дифференцированный подход в большей степени предусматривает возможности реализации развивающего обучения» [6, С. 67]. При этом, дифференцированный подход предполагает как индивидуализацию исследовательских задач, так и гибкость в выборе форм наставничества.

Второе условие – создание поддерживающей исследовательской среды. Образовательная организация должна обеспечивать молодому исследователю доступ к научным ресурсам, квалифицированному руководству и пространствам для представления результатов исследования, равно как создать атмосферу принятия ошибки как неотъемлемой части исследовательского процесса, что снижает исследовательскую тревожность и стимулирует готовность к риску [7].

Третье условие – целенаправленное формирование методологической культуры учащегося-исследователя. Согласно Г.П. Новиковой, «методологическая культура исследователя – это качественная характеристика методологически обоснованной исследовательской деятельности» [10, С. 727]. Это предполагает систематическую работу по развитию навыков самоорганизации, критического анализа, работы с научными текстами, а также публикационных и коммуникативных компетенций [3; 10]. Методологическая культура исследователя является тем основанием, на котором строится его способность самостоятельно и продуктивно работать в пространстве научного знания.

Четвёртое условие – поддержка процессов профессионального самоопределения и идентификации молодого исследователя. Педагог, наставник и научное сообщество в целом играют ключевую роль в формировании у учащегося ощущения себя как субъекта, способного создавать новое знание и вносить вклад в развитие научной области [1; 9]. Поддержка этого процесса включает создание ситуаций успеха в исследовательской деятельности, содержательную обратную связь и признание достижений молодого исследователя.

Пятое условие – развитие цифровых исследовательских компетенций. Опираясь на утверждение Е.В. Мушиной, «профессиональный имидж является важным компонентом успешной самореализации молодого исследователя в научной среде» [8, С. 120]. Следовательно, формирование цифровых исследовательских компетенций становится неотъемлемой частью подготовки исследователя, способного эффективно работать в современной научной среде.

Выводы. Проведённый анализ позволяет заключить, что исследовательская эффективность определяется взаимодействием позитивного потенциала и сдерживающих факторов (внутриличностных, когнитивных, профессиональных, средовых, организационных), а педагогическая поддержка требует дифференцированного подхода, поддерживающей среды, формирования методологической культуры и цифровых компетенций.

Перспективой дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности личностного потенциала молодого исследователя, а также проведение эмпирических исследований, позволяющих установить вес и характер взаимодействия различных факторов, влияющих на исследовательскую эффективность учащихся в различных образовательных контекстах.

Литература:

1. Богданова, Г.В. Аспекты профессионального самоопределения взрослого человека / Г.В. Богданова, И.Д. Рудинский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1. – № 1(103). – С. 37-47

2. Горохова, А.М. Формирование межкультурной компетентности в сфере межкультурной научной коммуникации (на примере федерального проекта «Летний институт для преподавателей и исследователей») / А.М. Горохова, Ж.В. Никонова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2024. – № 68. – С. 166-176

3. Гуреев, В.Н. О формировании публикационных компетенций как отдельном направлении в подготовке исследователей. Рецензия на книгу «Основы публикационной деятельности» / В.Н. Гуреев // Управление наукой: теория и практика. – 2024. – Т. 6. – № 4. – С. 230-236

4. Дробышев, Е.Ю. Компоненты готовности учителя к организации учебно-исследовательской деятельности школьников / Е.Ю. Дробышев, Д.А. Чернышев; под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 24-25 апреля 2018 года). – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-

педагогический университет, 2018. – С. 36-38
5. Евсеева, О.Р. Формирование педагогической ценности «учитель-исследователь» (на примере специальности «Профессиональное обучение: информатика» ИПФ БНТУ) / О.Р. Евсеева, И.В. Каравай // Теория и методика профессионального образования. – 2024. – № 11. – С. 110-120
6. Зникина, Л.С. Развитие исследовательского потенциала обучающихся образовательных организаций: дифференцированный подход / Л.С. Зникина // Научно-педагогическое обозрение. – 2025. – № 6(64). – С. 67-76. – DOI: 10.23951/2307-6127-2025-6-67-76
7. Масалова, Ю.А. Концепция обеспечения качества человеческих ресурсов научно-образовательной экосистемы / Ю.А. Масалова. – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 229 с.
8. Мушина, Е.В. Формирование профессионального имиджа молодого исследователя в современных условиях трансформации цифрового общества / Е.В. Мушина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 4(49). – С. 120-125
9. Назина, Е.Д. Формирование личностной идентичности: философские предпосылки и современные исследования / Е.Д. Назина // Новые психологические исследования. – 2024. – Т. 4. – № 4. – С. 213-219
10. Новикова, Г.П. Самоорганизация исследовательской деятельности как основа формирования методологической культуры исследователя: систематизация определений / Г.П. Новикова // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1(39). – С. 727-735

Педагогика

УДК 378

магистрант Байчурина Юлия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Горшенина Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Современный этап развития общества характеризуется интенсивной технологической трансформацией всех сфер жизни, что предъявляет новые требования к системе образования. В связи с этим важнейшей задачей педагогического образования является подготовка педагогов, способных эффективно руководить процессом технического творчества обучающихся. Целью исследования является выявление и реализация педагогических условий подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся. Для достижения цели раскрыта сущность процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся. Уточнено понятие «готовность будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся». Выявлены структурные компоненты готовности будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся (мотивационый; когнитивный; операционно-деятельностный; рефлексивный). Проведено эмпирическое исследование уровня готовности будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся. Респондентами выступили студенты Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева. Обоснованы и реализованы педагогические условия подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся. К данным условиям относятся: поэтапное формирование мотивации, знаний и практического опыта будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся; включение будущих педагогов в выполнение компетентностно-ориентированных заданий при освоении учебной дисциплины «Организация детской творческой технической деятельности»; вовлечение будущих педагогов в организацию технического творчества обучающихся в период педагогической практики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие педагоги, подготовка будущих педагогов к организации технического творчества, готовность будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся, педагогические условия.

Annotation. The current stage of society's development is characterized by intensive technological transformation of all spheres of life, which places new demands on the education system. In this regard, the most important task of teacher education is to train teachers who are able to effectively lead the process of technical creativity of students. The purpose of the research is to identify and implement the pedagogical conditions for the preparation of future teachers for the organization of technical creativity of students. To achieve this goal, the essence of the process of professional training of future teachers for the organization of technical creativity of students is revealed. The concept of «readiness of future teachers to organize technical creativity of students» has been clarified. The structural components of the readiness of future teachers to organize technical creativity of students (motivational; cognitive; operational and activity; reflexive) are revealed. An empirical study of the level of readiness of future teachers for the organization of technical creativity of students has been conducted. The respondents were students of the M.E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University. The pedagogical conditions for the preparation of future teachers for the organization of technical creativity of students are substantiated and implemented. These conditions include: step-by-step formation of motivation, knowledge and practical experience of future teachers for the organization of technical creativity of students; the inclusion of future teachers in the performance of competence-oriented tasks in the development of the discipline «Organization of children's creative technical activities»; involvement of future teachers in the organization of technical creativity of students during the period of pedagogical practice.

Key words: professional training, future teachers, preparation of future teachers for organizing technical creativity, readiness of future teachers to organize students' technical creativity, pedagogical conditions.

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию по теме: «Подготовка будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся»

Введение. Современный этап развития российского образования характеризуется усилением внимания к подготовке инженерно-технических кадров и развитию научно-технического творчества молодежи. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» одним из приоритетов является обеспечение условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной

личности, способной к созданию инноваций [1]. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования определяют в качестве требования формирование у обучающихся метапредметных результатов, ориентированных на овладение основами инженерного проектирования, моделирования и технического конструирования, а также инновационных технологий [3]. Исходя из этого, подготовка будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся становится ключевым фактором конкурентоспособности национальной системы образования и обеспечения устойчивого развития общества.

Целью исследования является выявление и реализация педагогических условий подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Проблема подготовки педагогов к организации технического творчества не нова, но в условиях появления инновационных площадок (технопарков и кванториумов) она приобретает новое звучание. Так, Р.М. Валитов обращается к проблеме формирования профессиональных компетенций педагогов по организации технического творчества обучающихся [2], Т.В. Кудрявцева подчеркивается, что эффективность развития технического творчества обучающихся напрямую зависит от сформированности у самого педагога проектно-конструкторских умений и гибкости мышления [4]. Однако, как показал анализ диссертационных работ последних лет (А.И. Лисовская [5], Э.С. Сулейманов [6]), системная профессиональная подготовка по рассматриваемой проблеме не раскрывается.

В результате исследования определено, что подготовка будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся рассматривается как компонент профессиональной подготовки и предполагает формирование мотивации будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся, овладение знаниями, умениями и способами деятельности в сфере организации, осуществления и управления техническим творчеством обучающихся. Результатом подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся является готовность будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся, которая рассматривается как интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием мотивации на осуществление технического творчества обучающихся, совокупности знаний содержательно-процессуальных основ организации технического творчества обучающихся, а также умений и способов деятельности по организации технического творчества с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Структурными компонентами готовности будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся являются: мотивационный (убежденность в значимости технического творчества, личная заинтересованность и профессиональная установка на роль наставника); когнитивный (комплекс знаний о сущности технического творчества, психолого-педагогических основах его организации, современных технологиях и методах); операционно-деятельностный (владение методиками организации проектной и изобретательской деятельности, навыками руководства творческим процессом, работы с оборудованием); рефлексивный (способность к анализу/ самоанализу, оценке результатов и коррекции процесса).

Для эффективной подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся необходима реализация совокупности педагогических условий, а именно: поэтапное формирование мотивации, знаний и практического опыта будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся; включение будущих педагогов в выполнение компетентностно-ориентированных заданий при освоении учебной дисциплины «Организация детской творческой технической деятельности»; вовлечение будущих педагогов в организацию технического творчества обучающихся в период педагогической практики. Рассмотрим подробно каждое из педагогических условий и возможности их реализации.

Реализация педагогических условий проводилась в процессе опытно-экспериментальной работы. В исследовании приняли участие 83 студента 4 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева».

Реализация первого педагогического условия предполагала поэтапное формирование мотивации, знаний и практического опыта будущих педагогов по организации технического творчества обучающихся. Работа предусматривала создание ситуации несоответствия между фактическим и необходимым для успешной практической деятельности уровнем готовности будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся, позволяющей осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях, отбор и структурирование содержания образования в рамках образовательного стандарта и формирование осознанности будущими педагогами цели требований к будущей профессиональной деятельности.

Важным аспектом работы стало целенаправленное развитие внутренней мотивации будущих педагогов к постоянному повышению уровня готовности к организации технического творчества обучающихся через формальное (учебные занятия, курсы) и информальное (конкурсы, мастер-классы, проекты) образование. Этому способствовала среда Межфакультетского технопарка МГПУ имени М.Е. Евсевьева – междисциплинарного пространства для педагогического проектирования и коллаборации.

В университете реализуются образовательные программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили Технология. Информатика; Технология. Дополнительное образование (в области естественнонаучного и технического творчества); Технология. Образовательная робототехника; Начальное образование. Технология, в содержание которых включены дисциплины, направленные на формирование необходимых компетенций по организации технического творчества обучающихся [1]. В ходе занятий будущие педагоги знакомились с современными технологиями организации технического творчества обучающихся, осваивали и демонстрировали интерактивные формы работы с детьми, разрабатывали авторские учебные и внеурочные занятия, которые в дальнейшем проходили апробацию на площадках школьных «Точек роста», детских технопарков «Кванториум», центров образования естественно-научной и технологической направленности, центров цифрового образования «IT-куб» и др. Оборудование технопарка позволяло проводить эксперименты, разрабатывать прототипы и научно-методические материалы. Выступая в роли наставников, студенты сопровождали занятия школьников и выполняли с ними межпредметные проекты, приобретая первоначальный педагогический опыт в организации технического творчества.

Второе педагогическое условие ориентировано на включение будущих педагогов в процесс выполнения компетентностно-ориентированных заданий в ходе освоения учебной дисциплины «Организация детской творческой технической деятельности». Целью данной дисциплины является формирование у обучающихся готовности к самостоятельному проектированию, организации и управлению техническим творчеством детей в разнообразных формах образовательной деятельности.

Компетентностно-ориентированные задания представляют собой особый тип учебных заданий, которые характеризуются моделированием практической ситуации, требующей применения предметных знаний и универсальных умений для получения конкретного результата. В контексте рассматриваемой проблемы КОЗ погружают студента в логику изобретательской, конструкторской и исследовательской деятельности, которую в дальнейшем ему предстоит выстраивать с

детьми. КОЗ в контексте подготовки будущих педагогов к организации технического творчества классифицированы на группы:

– проектно-конструкторские задания, которые предполагают разработку реального технического объекта или его модели. Например, разработать и изготовить на 3D-принтере прототип наглядного пособия для урока или спроектировать и запрограммировать робота для решения определенной задачи;

– методико-технологические задания, направленные на формирование умений проектировать образовательный процесс. Например, разработать занятие по робототехнике для обучающихся с учетом возрастных особенностей; подготовить технологическую карту занятия по 3D-моделированию; создать сценарий хакатона для старшеклассников;

– ситуационно-педагогические задания, моделирующие сложные или нестандартные ситуации, возникающие в процессе организации технического творчества. Например, предложить варианты решения ситуаций: «учащийся разобрал робота и не может его собрать обратно, до конца занятия осталось 10 минут», «в процессе сборки модели выяснилось, что не хватает важной детали»;

– исследовательско-рефлексивные задания, которые связаны с анализом собственного опыта или опыта коллег. Например, провести видеоанализ фрагмента занятия по техническому творчеству, выявить успешные педагогические приемы и потенциальные точки роста; написать рефлексивный отчет по итогам проведенного с детьми мастер-класса.

Использование перечисленных видов заданий позволило преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практической деятельностью.

Реализация третьего педагогического условия предполагала вовлечение будущих педагогов в организацию технического творчества обучающихся в период педагогической практики. Данная работа рассматривалась в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического и рефлексивного компонентов профессиональной готовности. В ходе практики студентам предлагалось выполнить задания: разработать и провести занятия кружка технической направленности с включением ТРИЗ-технологии, проблемных ситуаций и творческих заданий; организация работы обучающихся над индивидуальными и групповыми творческими проектами; подготовка обучающихся к участию в технических конкурсах и соревнованиях (по робототехнике, начальному техническому моделированию и др.); проведение анализа/самоанализа внеурочных занятий по техническому творчеству. В результате каждый студент вырабатывает способы взаимодействия с обучающимися, выбирает приемлемые формы организации творческой деятельности и методы стимулирования творческой активности обучающихся.

Выводы. Положительная динамика уровня готовности будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся получена вследствие ряда педагогических обстоятельств: научное представление о сущности исследуемой готовности положено в основу целеполагания при проектировании процесса подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся; этот процесс обеспечивается обоснованным содержанием подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся через реализацию дисциплины «Организация детской творческой технической деятельности».

Литература:

1. Байчурина, Ю.В. Технопарк универсальных педагогических компетенций как образовательная среда подготовки будущих педагогов к организации технического творчества обучающихся / Ю.В. Байчурина // Учитель нового века: взгляд молодого исследователя: материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Саранск, 09 октября 2025 года). – Саранск: РИЦ МГПУ, 2025. – С. 668-672

2. Валитов, Р.М. Подготовка будущих учителей технологии к руководству декоративно-прикладным и техническим творчеством школьников: дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Валитов. – Уфа, 2002. – 214 с.

3. Круподёрова, К.Р. Освоение будущими бакалаврами педагогического образования технологии дополненной реальности / К.Р. Круподёрова, В.А. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86. – Ч. 4. – С. 161-164

4. Кудрявцев, Т.В. Психология инженерного мышления: процесс и способы решения технических задач / Т.В. Кудрявцев. – Москва: Академия, 2017. – 304 с.

5. Лисовская, А.И. Формирование готовности учащихся к творческой проектной деятельности в центрах технического творчества: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Лисовская. – Самара, 2022. – 203 с.

6. Сулейманов, Э.С. Подготовка будущих учителей технологии к развитию технического творчества школьников: дис. ... канд. пед. наук / Э.С. Сулейманов. – Ростов-на-Дону, 2021. – 253 с.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель Батула Камиля Маратовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
кандидат филологических наук, доцент Исламова Альбина Ирековна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ТАТАРСКОГО НАРОДА XVI В.

Аннотация. В статье анализируются историко-педагогические условия, оказавшие влияние на развитие педагогических традиций татарского народа в XVI веке. В центре внимания находятся изменения, связанные с вхождением Казанского ханства в состав Русского государства в 1552 году, которые затронули систему общественных отношений и образовательную среду. Культурно-религиозные основы воспитания в этот период были тесно связаны с исламской традицией и устными формами передачи знаний. Значительную роль продолжали играть мектебы и медресе как основные центры обучения. Язык, письменность и фольклор обеспечивали сохранение культурной преемственности и передачу нравственных ориентиров. Социально-экономические условия способствовали развитию ремесленного ученичества и практико-ориентированных форм обучения. Образовательный процесс сохранял преимущественно наставнический характер и опирался на традиционные способы передачи опыта. Отмечается, что воспитание носило комплексный характер и охватывало как духовную, так и повседневную сферу жизни. Рассматриваются особенности сохранения традиционных форм обучения в условиях общественно-политических преобразований. В целом сочетание религиозных и народных основ обеспечивало устойчивость педагогических традиций в условиях исторических изменений.

Ключевые слова: педагогические традиции, татарский народ, Казанское ханство, традиционное образование, народная педагогика.

Annotation. The article analyzes the historical and pedagogical conditions that influenced the development of the pedagogical traditions of the Tatar people in the 16th century. The focus is placed on the changes associated with the incorporation of the Kazan Khanate into the Russian state in 1552, which affected the system of social relations and the educational environment. The cultural and religious foundations of upbringing during this period were closely connected with the Islamic tradition and oral forms of knowledge transmission. Mektebs and madrasas continued to play a significant role as the main centers of education. Language, writing, and folklore ensured the preservation of cultural continuity and the transmission of moral values. Socio-economic conditions contributed to the development of craft apprenticeship and practice-oriented forms of education. The educational process remained predominantly mentorship-based and relied on traditional methods of transmitting experience. It is noted that upbringing had a comprehensive character and encompassed both the spiritual and everyday spheres of life. The article also examines the preservation of traditional forms of education under conditions of socio-political transformation. In general, the combination of religious and folk foundations ensured the stability of pedagogical traditions in the context of historical changes.

Key words: pedagogical traditions, Tatar people, Kazan Khanate, traditional education, folk pedagogy.

Введение. В историко-педагогическом аспекте педагогические традиции татарского народа обусловлены специфическими социокультурными особенностями, а их изучение способствует расширению представлений о педагогической культуре населения. Один из значимых этапов их развития пришёлся на период существования Казанского ханства в XV-XVI вв., на территории которого завершался процесс формирования казанских татар как народности. Бытует мнение, что XVI век стал переломным этапом в истории татарского народа. Причиной этого считается вхождение Казанского края в 1552 году в состав многонационального централизованного Русского государства, что предопределило существенные изменения в структуре общественных отношений, культурной динамике и конфессиональной сфере. Происходившие изменения отразились на различных сферах общественной жизни, включая образование и развитие педагогической мысли. Это способствовало постепенной адаптации традиционной системы воспитания к новым социокультурным условиям при сохранении её базовых основ.

Отдельные вопросы развития педагогической мысли татарского народа нашли отражение в трудах С.Х. Алишева [1], Р.М. Амирханова [2], Д. Валидова [3], А.Г. Мухаметшина [6], М.Г. Худякова [14], Ш. Ф. Мухамедьярова [5] и других авторов. Существующие исследования внесли значительный вклад в изучение педагогической мысли татарского народа, вместе с тем данная тема продолжает привлекать внимание исследователей.

Изложение основного материала статьи. Историко-педагогические условия представляли собой совокупность общественных и культурных факторов, влиявших на формирование педагогических традиций татарского народа. В рассматриваемый период ключевую роль играли социально-политические изменения, которые определяли характер функционирования образовательных институтов и содержание педагогической деятельности. К числу ключевых социально-политических факторов рассматриваемого периода следует отнести присоединение территории Казанского ханства к Русскому государству в 1552 году, данное событие имело масштабный характер. Поскольку рассматривалось включение обширной территории с многоэтничным населением в состав централизованного государства, это сопровождалось перестройкой системы управления, перераспределением властных полномочий и изменением социальной структуры общества [10]. Указанные процессы повлекли за собой существенные изменения в положении татарского населения, включая ограничение прежних форм политической автономии и усиление влияния государственной и церковной политики на культурно-религиозную сферу [12]. В этих условиях образовательные институты, прежде всего мектебы и медресе, оказались в ситуации адаптации к новым социально-политическим реалиям, что отразилось на содержании и направленности педагогической деятельности, при этом продолжая сохранять схоластическую направленность.

Культурно-духовные факторы включали религию, традиции, язык, письменность и фольклор. Ислам выступал основой мировоззрения и определял характер педагогической мысли. Существенную роль играл язык как средство передачи знаний и сохранения культурной преемственности. Народное устное творчество выполняло важную педагогическую функцию, формируя нравственные и трудовые нормы воспитания. Татарские пословицы и поговорки аккумулировали практический опыт народа, включая хозяйственные знания, например, «Не поработаешь весной – погорюешь осенью» и т.д. [11].

Социально-экономическая система Казанского ханства характеризовалась развитием ремесел, торговли и международных связей. Казань являлась крупным торговым центром региона, через который проходили важные торговые пути. Развитие ремесленного производства требовало передачи профессиональных знаний и способствовало формированию системы ученичества, что стимулировало развитие образовательных практик [6].

Основными образовательными учреждениями являлись мектебы и медресе, где изучались Коран, арабский язык, богословие, логика и риторика. Обучение носило наставнический характер и строилось на авторитете учителя, что определяло традиционную форму педагогического взаимодействия [8]. Казанское ханство представляло собой полиэтническое государство, в составе которого сосуществовали различные народы и культурные традиции. Развитие международных связей способствовало обмену знаниями, а также развитию ремесленного производства, науки и образовательных практик. Язык являлся важным элементом образовательной и культурной среды, обеспечивая передачу знаний и сохранение культурных традиций. В татарской педагогической мысли более позднего периода, в частности, в трудах Каюма Насыйри, подчёркивалось значение родного языка как основы образования и развития личности. Наряду с письменной традицией важную воспитательную функцию сохраняло и устное народное творчество. Фольклор и устная народная традиция выполняли функцию формирования нравственных норм, трудовых навыков и элементов мировоззрения [7; 13]. В них содержались сведения о природе, сельскохозяйственной деятельности и животном мире, а также закреплялись морально-нравственные установки, передаваемые в устной форме. Данные элементы выступали основой формирования жизненных навыков и ценностных ориентиров подрастающего поколения. Значение фольклора как средства сохранения культурной памяти и передачи воспитательных традиций отражено в исследованиях, посвящённых татарскому народному творчеству. В исследовании М.Р. Садекова [9] «Татарский фольклор периода Казанского ханства в русских исторических источниках» подробно анализируется разнообразие татарского фольклора, свидетельствующее о богатстве древней культуры народа. В записях ученого-секретаря багдадского посольства Ахмеда Ибн Фадлана, посетившего Булгарское государство в 922 г., а также в трудах Абу Хамида аль-Гарнати из Гренады, побывавшего в этих землях в XII веке, и монаха Будапешта XIII века наряду с описанием быта и обычаев булгаро-татар отражены верования, мифы и фольклорные образы, характерные для татарской традиции последующих веков. В данных источниках зафиксированы сюжеты и образы, свойственные эпосу, мифам и сказкам татарского народа как булгарского и золотоордынского периодов, так и эпохи Казанского ханства. Среди них выделяются предания о великанах Алыпах, тотемных землях, а также образы девушек-воительниц. Отдельные мотивы получили дальнейшее развитие в позднейшей фольклорной традиции: например, «Плач Йусуфа» из поэмы Кул Гали нашел отражение в плаче Сююмбике из байта XVI века, вошедшего в «Казанскую историю».

Исследователи также отмечают, что к XVI веку сформировался жанр русской исторической повести нового типа, представленный «Казанской историей», в которой были отражены элементы фольклора казанских татар данной эпохи. Предполагается, ее автор Иоанн Глазатый использовал летописные материалы, народные предания, родословные книги и религиозные тексты. Данные источники не только сохраняли исторические события, а также являлись средством передачи нравственных представлений, воспитания и жизненного опыта. Таким образом, образование и культурная среда Казанского ханства формировались не только посредством религиозных школ, наряду с устной передачей знаний значительную роль в развитии культурно-образовательной среды играла письменная культура.

Таблица 1

Основные историко-педагогические условия и их влияние на развитие педагогической мысли татарского народа в XVI в.

№	Условия	Содержание	Влияние на педагогическую мысль татарского народа
1	Социально-политические изменения	В XVI веке важным переломным моментом стало присоединение Казанского ханства к Русскому государству в 1552 году. Это сопровождалось изменением системы управления и перераспределением властных отношений.	В этих условиях мектебы и медресе продолжали функционировать в рамках сложившейся традиции, постепенно начиная процесс приспособления к новым политическим и культурным реалиям, что находило отражение в развитии педагогической мысли.
2	Социальная структура общества	Феодальное устройство; наличие сословий: знать (эмиры, беи, мурзы), духовенство, крестьяне, ремесленники, торговцы.	Воспитание и обучение во многом зависели от социального положения; духовенство как носитель педагогических знаний; развитие ученичества.
3	Культурно-духовные факторы	Важную роль играл ислам; в рамках которого происходило развитие письменности (арабский); традиции, обычаи; фольклор; языковая среда.	Основы воспитания формировались под влиянием религиозных норм и народных представлений; знания передавались через устную традицию и повседневную практику.
4	Социально-экономические условия	Развитие торговли (Казань – крупный центр); ремесла (гончарное, кузнечное, ювелирное, переписка книг).	Потребность в грамотности и обучении ремеслам; развитие практико-ориентированного обучения; расширение образовательных функций.
5	Образовательные учреждения	Основными центрами обучения оставались мектебы и медресе, где изучались религиозные дисциплины (Коран, арабский язык, логика, богословие), основы грамоты.	Способствовали становлению устойчивой системы религиозного образования.
6	Народная педагогика	Значительное место занимали пословицы, поговорки, бытовые знания, связанные с природой и хозяйственной деятельностью.	Через устную традицию передавались нравственные нормы, трудовые навыки и жизненный опыт, закреплявшийся в повседневной культуре.
7	Просветительская традиция	Развитие религиозной литературы, книжной культуры и ранних просветительских идей, связанных с деятельностью духовенства.	Укреплялась роль письменного слова и языка как средств сохранения и передачи знаний, развивалась книжно-религиозная традиция просвещения в рамках ислама.

Навыки письма, перевода и ремесла развивались наряду с религиозным образованием. Это свидетельствует о том, что традиционная мусульманская система образования была ориентирована не только на духовную подготовку, но и на хозяйственную и служебную деятельность. Особое значение в развитии булгаро-татарской культуры имела арабская письменность. Данный вопрос рассматривается в исследовании Р.М. Кадырова [4] «Источники по истории старотатарской письменности (XVIII-XIX вв.) и их палеографические особенности», где анализируется роль арабского письма в развитии булгаро-татарской культуры. Автор также обращается к трудам исследователей, изучавших почерки рукописных памятников различных территорий мусульманского мира. В частности, упоминается работа С. Вахидова, посвященная анализу почерка Сахиб-Гирея 1523 года. При изучении письменных памятников булгаро-татар учитываются также труды О. Акчокраклы, С.В. Бессонова, И.Н. Бороздина, А.А. Семенова и других исследователей [4]. Следовательно, традиционная мусульманская система образования у татар не ограничивалась религиозным обучением, она была связана с развитием письменной культуры, где арабская графика играла ключевую роль в развитии татар в Казанском ханстве.

Рассмотренные историко-педагогические условия затрагивали различные стороны общественной и культурной жизни татарского народа XVI века. Для более наглядного и системного представления рассмотренных факторов целесообразно их обобщение и классификация. С этой целью ниже представлена таблица, в которой историко-педагогические условия развития педагогической мысли татарского народа сгруппированы по основным направлениям, а также показано их содержание и влияние на формирование образовательной традиции. Представленная таблица обобщает основные историко-педагогические условия и показывает их влияние на развитие педагогической мысли татарского народа.

Выводы. Анализ показывает, что развитие педагогических традиций татарского народа в XVI веке в Казанском ханстве происходило под воздействием историко-педагогических условий, включавших социально-политические изменения, особенности социальной структуры общества, культурно-духовные факторы, социально-экономические изменения, деятельность образовательных учреждений, народную педагогику и просветительскую традицию. Где существенную роль сыграли социально-политические перемены, связанные с присоединением Казанского ханства к Русскому государству. Эти события отразились на организации образовательного процесса в учреждениях народного образования, таких как мектебы и медресе. Несмотря на изменения политической обстановки, они продолжали действовать. Важную роль в воспитании по-прежнему играли исламские традиции и устные формы передачи опыта. Ислам сохранял нравственные ценности и нормы поведения, а также преемственность опыта между поколениями. Одновременно развитие торговли и ремесленного производства усиливало ориентацию обучения ремеслу, освоению мастерства, необходимых в быту.

Таким образом, традиции воспитания и обучения татарского народа в XVI веке складывались под влиянием историко-педагогических изменений, сохраняя устойчивость благодаря религиозным основам.

Литература:

1. Алишев, С.Х. Казань и Москва: межгосударственные отношения в XVI-XVII вв. / С.Х. Алишев. – Казань: Татарское книжное издательство, 1995. – 160 с.

2. Амирханов, Р.М. Очерки истории татарской общественной мысли / Р.М. Амирханов. – Казань: Татарское книжное издательство, 2000. – 191 с.

3. Валидов, Д. Очерки истории образованности и литературы татар / Д. Валидов. – Казань: Иман, 1998. – 159 с.

4. Кадыров, Р.М. Источники по истории старотатарской письменности (XIII-XVIII вв.) и их палеографические особенности: дис. ... канд. ист. наук / Р.М. Кадыров. – Казань, 1999. – 219 с.

5. Мухамедьяров, Ш.Ф. Социально-экономический и государственный строй Казанского ханства (XV – первая половина XVI вв.) / Ш.Ф. Мухамедьяров; сост. и ответ. ред. Р.Г. Галлям; ав. пред. Р.Г. Галлям, С.М. Исхаков, А.А. Бурханов // Репринтное воспроизведение кандидатской диссертации (Институт истории АН СССР, г. Москва, 1951 г.). – Казань: Ихлас: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2012. – 276 с.

6. Мухаметшин, А.Г. Педагогическая мысль булгар-татар в Казанском крае: VIII – начало XX вв. / А.Г. Мухаметшин. – Москва: НИИ школьных технологий, 2009. – 232 с.

7. Нуртдинов, Ф.Г. Родиноведение: методическое пособие по истории Татарстана / Ф.Г. Нуртдинов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1995. – 230 с.

8. Проблемы теории обучения и воспитания младших школьников: история и современность (на материале Республики Татарстан) / Д.Ш. Гильманов, А.Г. Мухаметшин, И.Н. Федекин, [и др.]; под ред. А.Г. Мухаметшина. – Набережные Челны: НИСПТР, 2014. – 328 с.

9. Садеков, М.Р. Татарский фольклор периода Казанского ханства в русских исторических источниках: дис. ... канд. филол. наук / М.Р. Садеков. – Казань, 2001. – 194 с.

10. Султанов, Т.И. История Казанского ханства / Т.И. Султанов. – Москва: Наука, 2001. – 214 с.

11. Татарские народные пословицы и поговорки / сост. Х. Ярми. – Казань, 196-х – 242 с.

12. Фахрутдинов, Р.Г. История татарского народа и Татарстана / Р.Г. Фахрутдинов. – Казань, 2013. – 132 с.

13. Ханбиков, Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань: Татарское книжное издательство, 1967. – 213 с.

14. Худяков, М.Г. Очерки по истории Казанского ханства / М.Г. Худяков. – Казань: Государственное издательство, 1923. – 310 с.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Бежану Татьяна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
старший преподаватель Маркова Светлана Иосифовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭЛЕМЕНТАРНАЯ МАТЕМАТИКА. ПЛАНИМЕТРИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Ведущим назначением дисциплины «Элементарная математика» в системе подготовки студентов педагогического направления является систематизация и углубление школьных математических знаний, а также формирование основ методического мышления будущего учителя. Статья посвящена проблеме содержательного наполнения ее планиметрического раздела, реализуемого в первый год обучения. В работе проведен анализ научно-методической литературы по данной проблеме. Выделены три ключевые линии обсуждений в исследованиях. К ним относятся: цели и функции курса, формирование умения решать геометрические задачи, развитие методических умений студентов в процессе освоения дисциплины. Выявлено, что большинство авторов акцентируют внимание на методической направленности элементарной математики. При этом планиметрический раздел преимущественно рассматривается в исследованиях на старших курсах обучения. Это свидетельствует о недостаточной разработанности содержательного аспекта дисциплины «Элементарная математика. Планиметрия» для студентов-первокурсников. В статье охарактеризованы два подхода к конструированию содержания этого раздела. Более эффективным для достижения основных целей освоения курса элементарной математики признан подход, при котором основу содержания составляют приемы решения задач. В заключение обосновывается необходимость дальнейшей разработки содержания дисциплины «Элементарная математика. Планиметрия» для студентов первого курса на основе специально сконструированной системы задач, обеспечивающей систематизацию знаний школьной геометрии и формирование умений, соответствующих аспектам методической деятельности.

Ключевые слова: элементарная математика, планиметрия, подготовка учителей математики, систематизация знаний, методические умения.

Annotation. The main purpose of the discipline «Elementary Mathematics» in the system of training students in pedagogical fields is to systematize and deepen school mathematics knowledge, as well as to form the basis of methodological thinking of the future teachers. The article addresses the problem of the content of its planimetry section, which is implemented in the first year of study. The paper presents an analysis of scientific and methodological literature on this issue. Three key lines of discussion are identified in the research. These include: the goals and functions of the course, the development of skills in solving geometric problems, and the formation of methodological skills of students during the course. It is revealed that most authors focus on the methodological orientation of elementary mathematics. At the same time, the planimetry section is predominantly considered in studies related to senior years of study. This indicates insufficient development of the content aspect of the discipline «Elementary Mathematics. Planimetry» for first-year students. The article describes two approaches to constructing the content of this section. More effective for achieving the main goals of the elementary mathematics course is recognized as the approach based on problem-solving techniques. In conclusion, the necessity of further development of the content of the discipline «Elementary Mathematics. Planimetry» for first-year students is substantiated, based on a specially designed system of tasks that ensures the systematization of school geometry knowledge and the formation of skills corresponding to the aspects of methodological activity.

Key words: elementary mathematics, planimetry, training of mathematics teachers, systematization of knowledge, methodical skills.

Введение. Курс «Элементарная математика» играет ключевую роль в становлении будущих педагогов-математиков, выступая фундаментом их профессиональной подготовки. Главная задача дисциплины заключается в систематизации и углублении знаний, полученных в школе. Совершенное владение преподаваемым предметом является неотъемлемым условием для формирования высокого профессионализма учителя.

Помимо этого, данный курс выполняет важную методическую функцию в системе подготовки студентов. Он направлен на развитие у будущих педагогов навыков работы с математическим содержанием через его анализ и осмысление с позиции последующего преподавания школьникам.

В рамках учебного плана направления «Педагогическое образование» (профили «Математика и информатика») Петрозаводского государственного университета дисциплина «Элементарная математика» преподается на протяжении первых трех семестров. Раздел, посвященный планиметрии, студенты осваивают во втором семестре. Именно этот модуль, изучаемый на начальном этапе обучения, находится в центре внимания настоящей работы. Цель статьи – исследовать вопросы, связанные с содержательным наполнением учебной дисциплины «Элементарная математика. Планиметрия» для студентов первого курса педагогического направления.

Изложение основного материала статьи. Актуальность рассматриваемого раздела элементарной математики обусловлена недостаточным уровнем школьной подготовки студентов по геометрии. В научной литературе неоднократно подчеркивается неудовлетворительный уровень математических знаний абитуриентов, поступающих на направление «Педагогическое образование» [1; 3; 7; 16; 17]. Наиболее уязвимым местом является именно геометрия. Статистика профильного ЕГЭ по математике в Республике Карелия подтверждает этот тезис: лишь около пяти процентов выпускников успешно справляются со второй частью экзаменационных заданий по данному предмету. Эта проблема напрямую влияет на качество подготовки будущих учителей математики, что находит подтверждение как в личном педагогическом опыте (результаты входного контроля), так и в современных исследованиях [8].

Вопросам освоения курса «Элементарная математика» студентами педагогических вузов посвящено большое число научно-методических работ разного уровня. К ним относятся и диссертационные труды, и научные статьи. Обозначим ключевые направления исследований, не затрагивая исторический аспект становления дисциплины (освещенный в ряде источников [11; 13]).

Первое направление связано с определением целей изучения элементарной математики в вузе и характеристикой ее функций. В настоящей работе эти цели обозначены во введении. Они отмечаются во всех исследованиях, посвященных освоению данной дисциплины. К основным функциям элементарной математики относятся: компенсирующая, восполняющая, вспомогательная, познавательная, логико-методологическая, предваряющая и другие [12].

Второе направление сфокусировано на вопросах формирования у обучающихся навыков решения математических (в частности, геометрических) задач, поскольку это умение является ядром профессиональной компетентности учителя. Так, Е.В. Куликовой [9; 10] предложен унифицированный подход к обучению студентов методам решения планиметрических задач. Ее методика предполагает использование общей схемы, включающей сущность метода, приемы учебной деятельности, опорные знания и задачи, типовые геометрические ситуации, а также серии упражнений на применение метода и обобщенные алгоритмы выбора способа решения [9, С. 36]. Автор предлагает реализовывать эту схему в рамках курсов «Геометрия» и «Элементарная математика» (в разделе геометрии), охватывающих своим содержанием соответствующий курс основной школы.

Ядром третьего направления являются вопросы формирования методических умений обучающихся в процессе освоения элементарной математики [1; 4; 5; 6; 7; 14; 15; 18; 19]. Исследователи Ж.А. Сарванова и И.В. Ульянова предлагают двухэтапную модель: дометодический (1-3 курсы) и методический (3-4 курсы) этапы реализации профессиональной направленности дисциплины «Элементарная математика» [18]. Геометрический модуль изучается на втором этапе, что позволяет усилить методическую направленность курса за счет параллельного освоения теории и методики обучения математике. В рамках курса «Элементарная геометрия» студенты развивают умения решать и обучать решению задач, составлять их самостоятельно, а также формируют прогностические и эвристические навыки [15, С. 36]. Средством формирования таких умений выступают специальные наборы задач, среди которых большой эффективностью обладают блоки укрупненных задач. Приемами их образования являются переформулирование, преобразование геометрического чертежа с использованием дополнительных построений, составление обратной задачи, замена исходного условия.

Г.Г. Ельчанинова выделяет профессионально значимое умение осуществлять поиск решения математической задачи (ОПРМЗ) [5, С. 57], относя его к ключевым компетенциям будущего педагога. Это «предметные учебные умения, связанные с выполнением математической деятельности на содержании школьной программы и имеющие методическую, профессиональную педагогическую окраску, т.е. умения, владение которыми важно учителю как для самостоятельного выполнения предметной деятельности, так и для того, чтобы научить других выполнять эту деятельность» [5, С. 57]. Используя алгебраический контекст, автором разработаны комплект задач, направленный на формирование этого умения, и методика его применения. Согласно результатам, полученным исследователем, специальное развитие ОПРМЗ наиболее целесообразно реализовывать на старших курсах обучения в период завершения предметно-методической подготовки.

В свою очередь, Л.В. Жовтан отмечает наличие значительного нереализованного методического потенциала курса элементарной математики. В качестве обоснования своей позиции исследователь указывает на то, что в библиографии по теме имеет место преобладание публикаций 10-30-летней давности [6]. Автор предлагает формировать профессиональные навыки студентов уже на начальных этапах обучения через специальные виды деятельности на занятиях по элементарной математике. Среди конкретных приемов называются:

– использование специальных упражнений, например, нахождение ошибок в решении ученика, выбор задач, способствующих формированию какого-либо умения школьников, разработка системы наводящих вопросов для решения задачи учениками;

– обсуждение с будущими учителями таких вопросов, как обоснованность выбора того или иного метода решения в зависимости от уровня подготовки класса, специфика работы с разными школьными учебниками по математике, особенности преподавания в классах разного профиля и др.

На наш взгляд, большинство предложенных идей автора возможно реализовать на старших курсах параллельно с изучением теории и методики обучения математике.

Важно также подчеркнуть, что вопросы формирования методических компетенций у студентов – будущих преподавателей математики рассматриваются не только на материале элементарной математики, но и на содержании дисциплин высшей математики. Так, например, С.Н. Горлова в своем исследовании делает акцент на развитии умения составлять задачи в рамках курса линейной алгебры [2].

Таким образом, вопросы конструирования предметного содержания дисциплины «Элементарная математика» научным сообществом поднимаются, но в основном с акцентом на методическую направленность курса: какие задания целесообразно предлагать студентам на занятиях для формирования их методических умений. Содержательная сторона дисциплины в части изучаемых тем представляется в исследованиях либо разделами алгебры, тригонометрии, стереометрии, либо разделом планиметрии, но реализуемым на старших курсах обучения (например, 3 или 4 годы обучения). Следует отметить, что такой «поздний старт» в изучении элементарной геометрии (и, в целом, элементарной математики) имеет определенное преимущество: он позволяет более глубоко реализовать методическую направленность курса, поскольку реализуется параллельно с освоением центральной дисциплины профессионального цикла - «Теория и методика обучения математике».

Не умаляя значимости результатов, достигнутых научным сообществом в предметном поле настоящей работы, мы считаем, что содержательный аспект курса «Элементарная математика. Планиметрия» для студентов первого года обучения разработан недостаточно.

Исходя из основного назначения обсуждаемого в настоящей работе курса, а именно: систематизация школьных математических знаний и их расширение в области элементарной математики (в частности, геометрии), первостепенны к повторению ключевые темы школьного курса геометрии. Однако, бесспорным является тот факт, что «при включении в основной курс вопросов элементарной геометрии нельзя ограничиваться механическим повторением школьного учебника» [13, С. 294]. В противном случае курс элементарной математики не будет представлять интерес для всех участников образовательного процесса. «К тому же это противоречило бы основному правилу повторения учебного материала, требующему, чтобы повторяемый материал рассматривался в новом ракурсе, в новых связях, обеспечивая обучаемому развитие» [13, С. 294].

В связи с вышеизложенным мы делаем акцент на двух ключевых вопросах: во-первых, какие геометрические темы целесообразно включить в курс элементарной математики в первый год обучения, во-вторых, каким образом реализовать его методическую направленность для студентов-первокурсников.

Анализ рабочих учебных программ различных вузов по обсуждаемой в статье дисциплине показывает, что наполнение раздела «Планиметрия» различается.

Один из подходов предполагает повторение и углубление школьных математических знаний обучающихся в традиционной для школы тематической последовательности. Зачастую в содержание курса элементарной геометрии включаются следующие темы: «Аксиомы и определения абсолютной геометрии. Основные геометрические объекты и их свойства. Подобие фигур на плоскости. Вписанные и описанные многоугольники. Геометрические построения на плоскости» [7; 10].

Альтернативный подход обеспечивает систематизацию школьных геометрических знаний на новом уровне. Он позволяет как многократно использовать известные факты, так и устанавливать новые связи между ними. В такой ситуации основным содержанием курса выступают приемы решения задач, а ключевым элементом – специально разработанная система задач.

По мнению авторов, именно второй подход к конструированию содержания рассматриваемого раздела следует считать наиболее эффективным для достижения основных целей и задач освоения курса элементарной математики в ходе профессиональной подготовки будущих учителей.

Вопросы тематического наполнения дисциплины «Элементарная математика. Планиметрия» для студентов-первокурсников, обеспечения ее методической направленности образуют проблемное поле дальнейшей работы авторов - поиск способов и инструментов реализации данной дисциплины на начальном этапе предметной подготовки будущих учителей математики. На наш взгляд, эта проблема требует отдельного обсуждения. Его результаты позволят перейти к практическому ее решению в процессе преподавания.

Выводы. Данное исследование посвящено вопросам, связанным с проектированием содержания учебной дисциплины «Элементарная математика. Планиметрия» для студентов первого курса педагогического направления. Проведенный анализ научно-методической литературы и практики преподавания данного раздела свидетельствует о недостаточной разработанности его содержательного аспекта. Направлением дальнейшего исследования авторов в предметном поле рассматриваемой проблемы является разработка содержания планиметрического раздела элементарной математики, реализуемого в первый год обучения, на основе специально сконструированной системы задач, обеспечивающей достижение планируемых результатов обучения элементарной математике.

Литература:

1. Александрова, З.А. Педагогическая технология обучения планиметрии студентов педвузов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук / З.А. Александрова. – Красноярск, 2013. – 207 с.

2. Горлова, С.Н. Формирование методических умений будущего учителя математики в процессе изучения курса алгебры педвуза: дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Горлова. – Омск, 2003. – 181 с.

3. Далингер, В.А. Подготовка учителей математики в условиях новых государственных стандартов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» / В.А. Далингер // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26089 (дата обращения: 21.03.2026)

4. Ельчанинова, Г.Г. Задачи элементарной математики как средство развития профессионально значимых поисковых умений у будущих учителей математики: дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Ельчанинова. – Санкт-Петербург, 2009. – 238 с.

5. Ельчанинова, Г.Г. Средства развития профессионально значимого умения осуществлять поиск решения математических задач будущих учителей математики / Г.Г. Ельчанинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 82-2. – С. 56-60

6. Жовтан, Л.В. Методическая направленность курса элементарной математики в процессе подготовки будущих учителей / Л.В. Жовтан; под общ. ред. Р.А. Утеевой // Математика и математическое образование: сборник трудов X Международной научной конференции (к 160-летию со дня рождения Давида Гильберта). – Тольятти: Издательство ТГУ, 2023. – С. 84-90

7. Кислякова, М.А. Комплексный подход к повышению качества подготовки студентов в области методики обучения геометрии / М.А. Кислякова, Т.А. Тимошенко; под науч. ред. С.Л. Атанасяна // Геометрические аспекты в подготовке учителей математики: материалы международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В.Т. Базылева. 4 секция «Классическая и современная геометрия». – Москва: МПГУ, 2019. – С. 41-50

8. Клещева, И.В. Результаты исследования предметно-методической компетенции учителей математики / И.В. Клещева, В.И. Снегурова, Н.Л. Стефанова // Бизнес. Право. Образование. – 2022. – № 1(58). – С. 265-271

9. Куликова, Е.В. Обучение студентов математических специальностей педвузов обобщенному приему решения планиметрических задач: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Куликова. – Саранск, 2004. – 214 с.

10. Куликова, Е.В. Предпосылки осуществления единого подхода при организации обучения методам решения

планиметрических задач / Е.В. Куликова // Самарский научный вестник. – 2013. – № 2(3). – С. 34-37
11. Курс «Элементарная математика» в высшей школе: история развития, современное состояние, подготовка учителя / Е.П. Жирков, А.И. Петрова, Н.В. Аргунова, В.П. Ефремов // Вестник Якутского государственного университета. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 38-43
12. Лебедева, С.В. Элементарная математика как основная дисциплина предметно-методической подготовки будущего учителя математики / С.В. Лебедева // Электронные библиотеки. – 2019. – Т. 22. – № 5. – С. 401-406
13. Майер, В.Р. Профессионально-педагогическая направленность геометрической подготовки учителя математики / В.Р. Майер // Научный ежегодник Красноярского государственного педагогического университета. – 2002. – № 3. – Т. 1. – С. 290-296
14. Сарванова, Ж.А. Методическая направленность обучения элементарной математике студентов математических специальностей педвуза: дис. ... канд. пед. наук / Ж.А. Сарванова. – Саранск, 2009. – 150 с.
15. Сарванова, Ж.А. Методическая подготовка студентов педвуза в процессе изучения курса «Элементарная геометрия» / Ж.А. Сарванова // Наука и школа. – 2009. – № 2. – С. 35-36
16. Стефанова, Н.Л. Предметно-методическая составляющая готовности бакалавров к профессиональной деятельности учителя математики / Н.Л. Стефанова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 80-90
17. Тестов, В.А. Особенности подготовки учителей математики в современных условиях / В.А. Тестов; отв. ред. Ю.В. Грибкова // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2019. – С. 166-171
18. Ульянова, И.В. Интеграция математической и методической подготовки студентов в обучении элементарной математике / И.В. Ульянова, Ж.А. Сарванова // Интеграция образования. – 2010. – № 3(60). – С. 100-105
19. Ульянова, И.В. Методические задачи как средство подготовки студентов-математиков педвуза к обучению учащихся геометрии в контексте укрупнения дидактических единиц / И.В. Ульянова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 12-1. – С. 165-169

Педагогика

УДК 378.14
преподаватель кафедры педагогики Бекшаев Илья Алексеевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И СТАНДАРТОВ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическому анализу компетентностного подхода как базового принципа проектирования содержания и стандартов современного образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления противоречия между традиционной знаниево-ориентированной парадигмой и вызовами постиндустриального общества. В работе раскрывается генезис компетентностного подхода от лингвистических идей Н. Хомского до прикладных разработок Д. Макклелланда и его адаптации в европейской и отечественной педагогике. Обосновывается отличие компетентностной модели от традиционной квалификационной модели, в частности, через переориентацию с содержания преподавания на результаты обучения. Особое внимание уделяется структуре ФГОС нового поколения, включающего требования к результатам (компетенции), к структуре программы и к условиям реализации. Рассматриваются проблемы отбора содержания образования на компетентностной основе, трансформация образовательных технологий в сторону активных и интерактивных методов (кейсы, проекты, симуляции), а также процедуры аутентичной оценки сформированности компетенций. Делается вывод о том, что компетентностный подход не отменяет знаниевого компонента, а интегрирует его в более сложную структуру личного опыта. В заключении статьи формулируются перспективные направления развития компетентностного подхода, включая разработку уровневых таксономий компетенций, цифровую трансформацию оценки, признание неформального образования и усиление междисциплинарности. Утверждается, что компетентностный подход – это закономерный этап эволюции образования, меняющий эпистемологические основания понимания природы учения и деятельности.
Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, содержание образования, результаты обучения, оценка компетенций, ФГОС.
Annotation. This article provides a theoretical and methodological analysis of the competency-based approach as a fundamental principle for designing the content and standards of modern education. The relevance of this study stems from the need to overcome the contradiction between the traditional knowledge-based paradigm and the challenges of post-industrial society. The paper explores the genesis of the competency-based approach, from the linguistic ideas of N. Chomsky to the applied developments of D. McClelland and its adaptation in European and Russian pedagogy. It substantiates the difference between the competency-based model and the traditional qualification-based model, in particular, through a reorientation from the content of teaching to learning outcomes. Particular attention is paid to the structure of the new generation of Federal State Educational Standards, which includes requirements for outcomes (competencies), the structure of the program, and the conditions of implementation. The article examines the issues of selecting educational content based on competency, the transformation of educational technologies towards active and interactive methods (cases, projects, simulations), and procedures for authentic assessment of competency development. The conclusion is that the competency-based approach does not eliminate the knowledge component, but rather integrates it into a more complex structure of personal experience. The article concludes by formulating promising areas for the development of competency-based approaches, including the development of tiered taxonomies of competencies, the digital transformation of assessment, the recognition of informal education, and the strengthening of interdisciplinarity. It is argued that the competency-based approach is a natural stage in the evolution of education, changing the epistemological foundations for understanding the nature of learning and activity.
Key words: competence approach, competence, competence, content of education, training results, assessment of competencies, Federal State Educational Standard.

Введение. На рубеже XX-XXI веков мировое образовательное сообщество столкнулось с фундаментальным противоречием, которое долгое время оставалось в тени дискуссий о реформах школ и университетов. Суть этого противоречия заключалась в разрыве между объемом накопленных человечеством знаний, которые необходимо было

передать новым поколениям, и способностью образовательных систем эффективно транслировать этот объем в ограниченные временные рамки обучения.

Традиционная знаниево-ориентированная парадигма, доминировавшая на протяжении столетий, постепенно обнаружила свою ограниченность. В рамках нее акцент на запоминании информации, воспроизведении алгоритмов и усвоении формализованных правил со временем перестал отвечать вызовам постиндустриального общества в нашей стране. Стало очевидно, что образованный человек в современном понимании это не тот, кто знает много, а тот, кто умеет мобилизовать свои знания в нестандартных, динамично меняющихся ситуациях профессиональной и личной жизни [3].

Именно в этом контексте компетентностный подход возник не как очередная модная педагогическая концепция, а как концептуально новая методологическая основа переосмысления целей, содержания и стандартов образования. Его появление стало реакцией на глобальные социально-экономические трансформации (ускорение технологического обновления, рост неопределенности на рынке труда, смещение ценности с обладания информацией на способность работать с ней и др.).

В отличие от знаниевого подхода, который фиксирует результат обучения в категориях «знать», «уметь», «владеть», компетентностный подход вводит интегральные характеристики готовности выпускника к эффективной деятельности в реальных жизненных и профессиональных контекстах.

Актуальность обращения к компетентностному подходу как основе построения содержания и стандартов современного образования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, процессы глобализации и международной интеграции, включая Болонский процесс, потребовали разработки сопоставимых и прозрачных критериев качества отечественной системы образования, ориентированных не на перечень прослушанных курсов, а на реальные результаты обучения. Во-вторых, запросы реального сектора экономики, где основным капиталом становится человеческий потенциал, стимулировали переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной модели, описывающей способность решать задачи разной степени сложности. В-третьих, процесс развития российской педагогической науки привел к пониманию того, что знания, которые не интегрированы в структуру личного опыта и не апробированы в действии, остаются мало- и совсем неэффективными, не становясь тем самым необходимым ресурсом для развития личности.

Цель статьи – системный анализ компетентностного подхода как теоретико-методологического основания для проектирования содержания российского образования и разработки образовательных стандартов.

Изложение основного материала статьи. Генезис компетентностного подхода в образовании не является спонтанным явлением, а представляет собой закономерный этап эволюции педагогической мысли. Его истоки можно обнаружить в работах американского философа и педагога Дж. Дьюи, который еще в первой половине XX века настаивал на том, что обучение должно строиться через опыт и решение практических проблем [1], а также в исследованиях У.Х. Килпатрика, разработавшего метод проектов как способ интеграции знаний из разных областей [2].

Однако терминологическое оформление этого подхода связывают прежде всего с исследованиями американского лингвиста Н. Хомского, который в 1965 году ввел понятие «компетенция» применительно к теории языка [6].

Развитие компетентностному подходу придали работы американского психолога Д. Макклелланда, где он убедительно показал, что традиционные академические тесты и показатели IQ не являются надежными предикторами профессиональной успешности [8]. Вместо этого Д. Макклелланд предложил оценивать компетенции как поведенческие характеристики и способности, которые непосредственно ведут к эффективному выполнению работы. Эта идея была подхвачена и развита в контексте управления персоналом и профессионального образования. Позднее, в 1980-1990 гг., компетентностный подход проник в общее и высшее образование благодаря работам таких исследователей, как Р. Бояцис, Л. и С. Спенсеры, Дж. Равен, Б. Оскарссон, В. Хутмахер и др.

Переход к компетентностному подходу как основе построения содержания образования потребовал пересмотра классических дидактических принципов. К традиционным принципам научности, систематичности, доступности добавились новые: 1) принцип контекстности, предполагающий, что изучение любого учебного материала должно быть погружено в контекст будущей профессиональной или социальной деятельности; 2) принцип рефлексивности, согласно которому освоение содержания включает не только действие, но и осмысление своих способов действия; 3) принцип метапредметности, означающий, что содержание должно обеспечивать формирование обобщенных способов деятельности, применимых в разных предметных областях.

Эти принципы трансформируют представление о фундаментальности образования. Фундаментальность понимается теперь как овладение универсальными компетенциями (критическим мышлением, способностью к самообучению, коммуникацией в поликультурной среде, решением проблем).

В структуре содержания образования, построенного на компетентностной основе, можно выделить три взаимосвязанных компонента. Первый компонент – это инвариантное «ядро», включающее метапредметные (ключевые) компетенции, которые являются универсальными для всех уровней и направлений образования. Второй компонент – вариативная часть, задающая профильные и предметные компетенции, которые соответствуют конкретной области деятельности (естественнонаучной, гуманитарной, технической). Третий компонент – это контекстуальные компетенции, которые формируются через спецкурсы, практики, проектную деятельность и отражают специфику конкретной образовательной организации, региональные запросы или индивидуальные образовательные траектории.

Проблема отбора содержания образования при компетентностном подходе оказывается значительно более сложной, чем при знаниевом подходе. В классической дидактике существовали достаточно четкие критерии отбора, разработанные Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером, В.В. Краевским (научная значимость, соответствие возрастным возможностям, практическая полезность).

В компетентностном подходе этих критериев недостаточно, поскольку одни и те же компетенции могут формироваться на разном предметном материале. Это приводит к проблеме дублирования и избыточности, с одной стороны, и к риску пробелов в знаниях – с другой. Поэтому отбор содержания должен осуществляться на основе функционального критерия. Должен включается только тот материал, который непосредственно обеспечивает освоение способов деятельности, необходимых для успешного решения значимых задач.

Особого внимания заслуживает вопрос о стандартах образования в логике компетентностного подхода. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС) и аналогичные документы в других странах, претерпели кардинальную трансформацию по сравнению со стандартами первого поколения. Современный ФГОС задает не столько содержание, сколько требования к результатам освоения основных образовательных программ. Причем эти требования формулируются на языке компетенций.

Структура таких стандартов включает три группы требований: к результатам обучения (компетенции выпускника), к структуре образовательной программы (соотношение частей, объем практик, наличие проектной деятельности) и к условиям реализации (кадровым, материально-техническим, информационным, финансовым) [4].

Именно третий компонент (требования к условиям) является принципиальным нововведением. В знаниевой парадигме стандарт предписывал, что именно должны знать и уметь выпускники, но почти не регулировал, какими средствами и в какой среде это должно быть достигнуто. Компетентностный подход, ориентированный на формирование способности действовать, требует совершенно иной образовательной среды – деятельностной, имитационно-моделирующей, проблемно-ориентированной.

Поэтому ФГОС включает требования к наличию лабораторного оборудования, программного обеспечения, баз практик, квалификации преподавателей, их опыту работы в профильной сфере. В этом смысле компетентностный подход задает не идеальную модель выпускника в отрыве от условий ее достижения, а нормативно закрепляет систему ресурсов, необходимых для формирования заявленных компетенций у обучающегося.

Проектирование образовательных программ на основе компетентностного подхода осуществляется по логике отталкиваясь «от результата». Разработчики программы сначала формулируют перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник, а затем подбирают содержание дисциплин, формы организации обучения, технологии, средства оценки, позволяющие эти компетенции сформировать и верифицировать.

Процедура «развертывания» компетенций в содержание включает несколько этапов: декомпозицию компетенции на составляющие (знаниевый, операциональный, ценностно-смысловой компоненты); идентификацию учебных элементов и видов деятельности, обеспечивающих каждый компонент; конструирование модулей или дисциплин, объединяющих эти элементы в логически завершенные блоки; разработку оценочных средств, позволяющих судить о сформированности компетенции.

Важнейшим аспектом реализации компетентностного подхода является трансформация образовательных технологий. Традиционная лекционно-семинарская система, основанная на трансляции готового знания и его последующем воспроизведении, оказывается малоэффективной для формирования компетенций. Приоритет получают активные и интерактивные методы: кейс-стади, проектные методы, деловые и ролевые игры, симуляции и тренажеры, учебные исследования, портфолио. Все эти технологии объединяет одна характеристика: обучающийся ставится в позицию субъекта деятельности, который сталкивается с проблемной ситуацией, самостоятельно или в группе ищет способы ее разрешения, получает обратную связь и рефлексирует свои действия. Преподаватель при этом выполняет функции фасилитатора, наставника, эксперта, но не единственного источника авторитетного знания.

Серьезной методологической проблемой остается оценка сформированности компетенций. В отличие от оценки знаний, которые можно проверить с помощью стандартизированных тестов с закрытыми вопросами, компетенции носят интегральный, деятельностный и ситуативный характер. Они проявляются только в действии, в решении конкретных задач, причем один и тот же обучающийся может демонстрировать разный уровень компетентности в разных контекстах.

Это требует комплексных, многомерных процедур оценки, включающих наблюдение за деятельностью, экспертизу продуктов проектной деятельности, анализ портфолио, защиту проектов, выполнение практических заданий в смоделированной или реальной профессиональной среде. Разрабатываются так называемые аутентичные оценочные средства, максимально приближенные к реальным задачам. Однако проблема межсубъектной надежности и стандартизации критериев оценки компетенций до сих пор окончательно не решена, что порождает критику компетентностного подхода со стороны многих отечественных исследователей педагогической науки.

Сравнительный анализ мировых практик реализации компетентностного подхода показывает, что нет единой универсальной модели его внедрения. В странах Европейского союза акцент сделан на разработке Рамки ключевых компетенций для непрерывного обучения (рекомендация Европейского парламента и Совета 2006 года, обновленная в 2018 году) [5], которая включает восемь ключевых компетенций, таких как грамотность, языковая, математическая и естественнонаучная, цифровая, личностная и социальная, предпринимательская и культурная осведомленность.

В Великобритании и странах Скандинавии компетентностный подход наиболее последовательно внедрен в профессиональном образовании, где разработаны так называемые национальные профессиональные стандарты, на основе которых строятся квалификации и образовательные программы [9].

В США идеи компетентностного подхода получили выражение в движении за стандарты на основе результатов (Standards-based education reform) [7], а также в форме компетентностно-ориентированного дистанционного обучения (CBE – Competency-Based Education) [10].

В России переход на компетентностную модель был осуществлен в рамках Болонского процесса и закреплен во ФГОС третьего поколения (ФГОС 3+ и 3++), что вызвало масштабную перестройку всех уровней образования от начального профессионального до высшего.

Анализ практики реализации компетентностного подхода в российском образовании позволяет выявить ряд системных проблем. Первая проблема связана с инерционностью преподавательского корпуса и управленческих кадров. При этом документы зачастую лишь внешне незначительно видоизменяются в компетентностные модули, оценочные средства и фонды оценочных средств, при этом суть преподавания остается прежней.

Вторая проблема – это недостаток методических разработок и учебно-методических комплексов нового типа, а также высокая трудоемкость их создания.

Третья проблема – это противоречие между компетентностной логикой и традиционной системой организации учебного процесса (академические часы, семестры, экзаменационные сессии, жесткое расписание), которая была оптимизирована для дисциплинарной модели, а не для модульной, проектной, индивидуально-ориентированной.

Четвертая проблема связана с недостаточной разработанностью процедур внешней и внутренней оценки компетенций, что ведет либо к формализму, когда компетенции зачитываются по факту успешной сдачи традиционного экзамена, либо к чрезмерному усложнению и бюрократизации оценочных процедур.

Несмотря на перечисленные сложности, именно компетентностный подход предоставляет сегодня наиболее адекватный инструментарий для ответа на вызовы, стоящие перед российским образованием.

В условиях экспоненциального роста информации, когда знания устаревают быстрее, чем завершается учебный курс, способность к самообучению, переобучению, критической оценке информации и принятию решений становится важнее, чем владение конкретным набором сведений.

Компетентностный подход, в отличие от знаниевого, признает ценность неакадемических достижений, практического опыта, неформального и информального образования. Он создает предпосылки для индивидуализации образовательных траекторий, поскольку один и тот же набор компетенций может быть освоен через разные содержание, темп и формы организации обучения.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что компетентностный подход является закономерным этапом эволюции образовательных систем, отражающим смену эпистемологических оснований в понимании природы знания, учения и человеческой деятельности.

Ключевыми результатами внедрения компетентностного подхода стали следующие трансформации российской

системы образования. Во-первых, произошел отказ от линейного и кумулятивного понимания содержания образования, когда оно рассматривалось как сумма учебных предметов, и переход к его пониманию как системы проблемных ситуаций и видов деятельности. Во-вторых, образовательные стандарты в воплощении ФГОС приобрели новую структуру, ориентированную на результат, условия и средства, а не на перечень тем. В-третьих, изменились требования к образовательным технологиям и оценочным средствам, которые должны быть деятельностными, контекстными и аутентичными. В-четвертых, позиции педагога и обучающегося стали более партнерскими, субъект-субъектными, что создает предпосылки для развития учебной автономии и личной ответственности.

Перспективы развития компетентностного подхода в построении содержания и стандартов образования связаны с несколькими направлениями. Необходима дальнейшая разработка таксономии и уровневых моделей компетенций, позволяющих более дифференцированно описывать требования к разным ступеням образования. Также необходимо продолжать цифровую трансформацию образовательного процесса, которая открывает новые возможности для персонализированного обучения и автоматизированной, но при этом контекстно-чувствительной оценки компетенций с использованием технологий искусственного интеллекта и анализа учебной аналитики.

Компетентностный подход в современном образовании – это ориентир развития общества. Его реализация требует перестройки профессионального мышления педагогов, изменения образовательной культуры в целом. Компетентностный подход возвращает образованию его подлинный смысл – не подготовку к жизни, а саму жизнь, проживаемую в учебной деятельности с полной включенностью, рефлексией и ответственностью за свои действия. В этом, вероятно, и состоит его непреходящая ценность для проектирования содержания и стандартов образования XXI века.

Литература:

1. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи; перевод с английского Г.А. Лучинского. – Москва: URSS: ЛЕНАНД, 2023. – 163 с.

2. Килпатрик, У.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / У.Х. Килпатрик; пер. с анг. Б.В. Бабина-Кореня; пред. А. Пинкевич. – Москва: Работник просвещения, 1930. – 86 с.

3. Любимова, О.В. К проблеме обоснования современной парадигмы отечественного высшего образования / О.В. Любимова // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 2. – С. 390-393

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848 (дата обращения: 21.05.2026)

5. Рекомендация Совета Европейского Союза 2018/С 189/01 от 22 мая 2018 г. о ключевых компетенциях, необходимых для обучения в течение всей жизни. – URL: https://base.garant.ru/403138383/ (дата обращения: 24.05.2026).

6. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; пер. В.А. Звегинцева. – Москва: Издательство МГУ, 1972. – 259 с.

7. Achieving the goals of standards-based reform. – URL: https://www.aft.org/resolution/achieving-goals-standards-based-reform (дата обращения: 24.05.2026)

8. McClelland, D.C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence / D.C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28. – P. 1-14

9. National professional qualifications frameworks. – URL: https://www.gov.uk/government/publications/national-professional-qualifications-frameworks-from-september-2021 (дата обращения: 24.05.2026)

10. Oroszi, T. Competency-Based Education / T. Oroszi // Creative Education. – 2020. – № 11. – P. 2467-2476. – DOI: 10.4236/ce.2020.1111181

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Бугакова Екатерина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Полькина Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, подчеркивается роль современного классного руководителя как ключевой фигуры, выполняющей функции координатора воспитательного процесса в условиях обновления федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Авторами подробно раскрываются его ключевые обязанности: от анализа интересов обучающихся до стратегического планирования и оценки эффективности внеурочных мероприятий. Также авторы в статье обосновывают, что внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательной системы, способствующей гармоничному развитию личности, социализации и самореализации обучающихся. Рассматриваются различные организационные модели внеурочной деятельности (школа полного дня, оптимизационная модель, инновационные решения). Значительная часть статьи посвящена практическим трудностям, с которыми сталкиваются классные руководители (нехватка времени и ресурсов, низкая вовлечённость учеников и родителей, ограниченность материально-технической базы), и конкретным рекомендациям по их преодолению (внедрение проектных и игровых методов, использование цифровых технологий и др.). Статья содержит ссылки на полезные методические ресурсы (Академия Минпросвещения, портал «Классный руководитель онлайн», Единое содержание общего образования и др.). А в качестве успешного примера авторы приводят реализацию программы повышения квалификации «Организация внеурочной деятельности классного руководителя в соответствии с требованиями ФГОС» (72 часа). В заключении статьи авторы резюмирует, что профессионализм классного руководителя, его умение слышать учеников и творчески подходить к работе являются главной «движущей силой» внеурочной деятельности. Данная статья может быть использована классными руководителями как практическое руководство по организации внеурочной деятельности, диагностике её результатов и повышению профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС. В ближайшей перспективе планируется продолжение реализации описанных курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, классный руководитель, школа.

Annotation. This article examines the key aspects of organizing extracurricular activities in educational institutions, emphasizing the role of the modern homeroom teacher as a key figure coordinating the educational process in the context of updated federal state educational standards (FSES). The authors detail their key responsibilities, from analyzing student interests to strategic planning and evaluating the effectiveness of extracurricular activities. The authors also substantiate that extracurricular activities are an integral part of the educational system, facilitating the harmonious development of the individual, socialization, and self-realization of students. Various organizational models for extracurricular activities are considered (full-day school, optimization model, innovative solutions). A significant portion of the article is devoted to the practical challenges faced by homeroom teachers (lack of time and resources, low student and parent engagement, limited facilities) and specific recommendations for overcoming them (implementing project-based and game-based methods, using digital technologies, etc.). The article contains links to useful methodological resources (the Academy of the Ministry of Education, the «Class Teacher Online» portal, the Unified Content of General Education, etc.). The authors also cite the successful implementation of the professional development program «Organizing Extracurricular Activities for Class Teachers in Accordance with Federal State Educational Standard Requirements» (72 hours) as an example. In the article's conclusion, the authors summarize that the professionalism of the class teacher, their ability to listen to students, and their creative approach are the main driving force behind extracurricular activities. This article can be used by class teachers as a practical guide for organizing extracurricular activities, assessing their results, and enhancing professional competencies in accordance with Federal State Educational Standard requirements. Further implementation of these professional development courses is planned for the near future.

Key words: extracurricular activities, class teacher, school.

Введение. Сегодня образовательная система ориентирована на гармоничное развитие личности учащихся, и внеурочная деятельность рассматривается как один из важнейших инструментов для достижения этой цели. В связи с обновлением федеральных государственных образовательных стандартов образование усиливает роль классного руководителя, превращая его из обычного куратора в центрального координатора воспитательного пространства школы.

Внеурочная деятельность – это организованный процесс, который способствует формированию социальных и гражданских качеств, развитию индивидуальных способностей детей вне традиционных уроков [3]. Современная школа предлагает учащимся самые разнообразные формы активности: кружки, проектные и исследовательские группы, волонтёрские движения, спортивные и культурные мероприятия и многое другое. Всё это позволяет школьникам получить навыки, которые пригодятся на протяжении жизни.

Изложение основного материала статьи. Классный руководитель выступает ключевой фигурой в создании образовательной среды, помогающей раскрывать потенциал детей. Его задача – поддерживать учеников, учитывать их личные индивидуальные интересы и потребности, решать возникающие проблемы социализации и конструировать условия для успешной самореализации.

Внеурочная деятельность интегрирована в систему образования через учебные планы и рабочие программы, определяющие её содержание и организацию. Подчёркивается важность индивидуального подхода: внеурочные занятия должны соответствовать интересам и потребностям учащихся, а спектр возможностей охватывает различные направления – от патриотических до экологических, от исследований до художественного творчества [5].

Федеральная рабочая программа воспитания определяет внеурочную деятельность как пространство для реализации адаптационной, научно-познавательной, духовно-нравственной и других образовательных задач, где каждый ученик может найти подходящее направление и формат [4].

Роль современного классного руководителя в этом процессе трудно переоценить: он координирует внеурочные активности, мотивирует школьников, проводит анализ их интересов и обеспечивает коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса – педагогами, родителями, внешними организациями [1].

Ключевые обязанности классного руководителя включают:

- исследование и анализ увлечений и интересов учащихся;
- разработка и стратегическое планирование мероприятий, проводимых вне рамок учебного процесса;
- мотивация и стимулирование школьников к участию в различных формах деятельности;
- обеспечение взаимодействия и сотрудничества всех взрослых участников образовательной среды;
- контроль и оценка эффективности проведённых внеурочных активностей [2].

При организации внеучебной работы важно учитывать возрастные особенности, личностные характеристики учеников и их социальное окружение.

В практике российских школ применяются различные организационные модели внеурочной деятельности: дополнительное образование, «школа полного дня», оптимизационная модель на основе внутренних ресурсов или инновационные образовательные решения.

Модели внеурочной деятельности включают:

- игровые занятия;
- познавательные активности;
- трудовые и туристско-краеведческие формы;
- художественные проекты;
- социально-волонтёрские инициативы;
- спортивные и оздоровительные мероприятия [3].

Активность в этих направлениях способствует формированию у школьников не только коммуникационных навыков, но и социальной ответственности, самостоятельности, умения работать в команде, критического мышления.

Программирование и диагностика деятельности.

Осмысленное планирование внеурочных программ требует:

- чёткого понимания ожидаемых результатов;
- выбора адекватных форм активности для их достижения;
- последовательной логики перехода от одного уровня результата к другому;
- качественной диагностики эффективности работы;
- регулярной оценки образовательных программ.

Классный руководитель сегодня разрабатывает целый спектр программ: интегральные, тематические, ориентированные на конкретные виды деятельности или возрастные особенности, а также индивидуальные траектории для отдельных учеников. Рабочие программы курсов внеурочной деятельности представлены по ссылке: https://edsoo.ru/rabochie-programmy.

Практические трудности и рекомендации.

Несмотря на потенциал внеурочной деятельности, классные руководители сталкиваются с рядом проблем:

- нехваткой времени и ресурсов;
- низкой вовлеченностью учеников и родителей;
- несовпадением интересов школьников с предложенными программами;
- необходимостью грамотного сочетания внеурочных занятий с учебной нагрузкой;
- ограниченностью материально-технической базы;
- сложностью установления сетевого взаимодействия с внешними партнёрами.

Для минимизации этих рисков целесообразно:

- активно внедрять проектные, игровые и исследовательские формы работы;
- использовать цифровые технологии и дистанционные ресурсы;
- развивать сетевое сотрудничество с вузами, культурными учреждениями, секциями;
- поощрять участие родителей и самих учащихся в выборе направлений деятельности;
- использовать невидимые стимулы — признание, творческие конкурсы, тематические праздники;
- проходить профессиональное обучение, обмениваться опытом на мастер-классах и семинарах;
- привлекать специалистов дополнительного образования.

Активно пользоваться методическими материалами для еще более успешной организации внеурочной деятельности, представленным по ссылкам:

– Академия Минпросвещения России в ВК https://vk.com/minacademy;

– Единое содержание общего образования https://edsoo.ru/rabochie-programmy/;

– портал «Классный руководитель онлайн» https://ug.ru/portal-klassnyj-rukovoditel-onlajn-pomogaet-pedagogam-s-organizacziej-vospitatelnoj-raboty/;

– методический кабинет http://www.metodkabinet.eu/.

Всё это позволит повысить качество организации и результативность внеурочной деятельности.

Обобщённые данные и практические наблюдения подтверждают, что классный руководитель играет ведущую роль в развитии внеурочной деятельности, обеспечивая её успешное внедрение в образовательный процесс. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов – один из ключевых факторов преодоления трудностей в организации внеурочных мероприятий. Постоянное обучение, обмен опытом и внедрение современных идей позволяют не только повысить качество деятельности, но и создать благоприятные условия для полноценного развития ученика.

На примере реализации программы повышения квалификации «Организация внеурочной деятельности классного руководителя в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» для классных руководителей школ города Оренбурга и Оренбургской области отмечается позитивная динамика: интеграция инновационных методик, расширение спектра внеурочных занятий, рост мотивации участников.

Учебный план реализуемой программы повышения квалификации «Организация внеурочной деятельности классного руководителя в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» на 72 ч. (заочная форма обучения) представлен в таблице 1.

Таблица 1

Учебный план программы

№	Наименование разделов/модулей	Всего часов	В том числе			Форма контроля
			Л	ПЗ	СР	
	Входной контроль	1				тест
1.	Нормативно-правовые основы организации внеурочной деятельности в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов	18	6	12		
1.1	Нормативно-правовое обеспечение внеурочной деятельности обучающихся в образовательной организации	6	2	4		тест
1.2	Внеурочная деятельность в системе воспитательной работы образовательной организации	8	2	6		тест
1.3	Организационные модели внеурочной деятельности	4	2	2		тест
2.	Практические основы организация внеурочной деятельности обучающихся	24	8	16		
2.1	Технология разработки образовательной программы внеурочной деятельности	12	4	8		Практическая работа
2.2	Проектирование рабочей программы курса внеурочной деятельности	12	4	8		Практическая работа
3.	Методические основы организация внеурочной деятельности обучающихся	26	8	18		
3.1	Применение интерактивных технологий во внеурочной деятельности	12	4	8		Практическая работа
3.2	Проектирование занятия внеурочной деятельности обучающихся	14	4	10		Практическая работа
	Выходной контроль	1				тест
4.	Итоговая аттестация	2		2		
ИТОГО:		72	22	48		

По итогам прохождения данной программы участники – классные руководители – отметили, что освоили не только навыки анализа текущего состояния дел в коллективе учащихся и поддержания позитивной, дружелюбной атмосферы, но и научились применять полученные знания для организации внеурочной деятельности в образовательной организации. В их арсенал вошли умения разрабатывать предложения и рекомендации по улучшению и корректировке внеурочных мероприятий, а также создавать технологические карты для проведения таких мероприятий. Кроме того, они приобрели

опыт проектирования воспитательных программ, учитывающих современные и интерактивные методы и формы работы, что способствует более эффективной реализации воспитательной работы вне учебных занятий.

Учитывая высокую оценку, данную программе прошедшими обучение педагогами, в качестве ближайшей перспективы мы намерены продолжать реализацию курсов «Организация внеурочной деятельности классного руководителя в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов». Целью последующей работы с классными руководителями региона станет совершенствование их профессиональных навыков, необходимых для проведения качественных внеурочных занятий.

Выводы. В заключении отметим, что современная внеурочная деятельность – это многогранное и динамичное пространство возможностей для обучающихся, где классный руководитель выступает главной «движущей силой». Его профессионализм, умение слышать учеников и творчески подходить к работе позволяют эффективно реализовать воспитательный потенциал школы и подготовить обучающихся к жизни в постоянно меняющемся обществе.

Литература:

1. Иванова, Н.В. Цифровая трансформация работы классного руководителя / Н.В. Иванова // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 2. – С. 45-52

2. Методика воспитательной работы: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая [и др.]; под ред. В.П. Сергеевой. – Москва: Академия, 2015. – 384 с.

3. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования»). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_423032/ (дата обращения: 28.05.2026)

4. Приказ Минпросвещения России от 27 февраля 2024 г. № 127 «Об утверждении федеральной рабочей программы воспитания». – URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 20.05.2026)

5. Степанов, П.В. Внеурочная деятельность в школе: проектируем управление / П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2023. – 128 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
магистрант Салдаева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования цифровой компетентности студентов ИТ-направлений в условиях цифровой трансформации общества. Обосновывается психолого-педагогический парадокс. Так будущие создатели цифровых продуктов демонстрируют дефициты в области цифровой гигиены, критической оценки информации и саморегуляции. Проведён теоретический анализ моделей цифровой компетентности (DigComp 2.2, подходы Г.У. Солдатовой, М.Н. Котляровой и др.). Подчёркивается, что в существующих моделях недостаточно учтён внутренний регуляторный потенциал личности, включающий критическую рефлексию и способность к осознанному выбору в условиях информационной перегрузки. Представлены результаты анализа потребностей регионального рынка труда (г. Калуга) в специалистах ИТ-профиля. На основе анкетирования студентов направления «Информационные системы и технологии» выявлено расхождение между базовой инструментальной подготовкой и недостаточным владением технологиями промышленной разработки (Docker, API, Git). Делается вывод, что знаний, получаемых в вузе, достаточно для трудоустройства на начальные позиции, но недостаточно для занятия высококвалифицированных должностей без дополнительного опыта и самообразования. Обоснована необходимость междисциплинарных модулей и диагностики не только технических, но и регуляторных компетенций.

Ключевые слова: цифровая компетентность, студенты ИТ-направлений, психолого-педагогический парадокс, рынок труда, требования работодателей, DigComp, инструментальная подготовка, регуляторные компетенции.

Annotation. The article considers the problem of formation of digital competence of IT students in the context of digital transformation of society. The psychological and pedagogical paradox is substantiated. This is how future creators of digital products demonstrate deficits in the field of digital hygiene, critical assessment of information, and self-regulation. A theoretical analysis of digital competence models has been carried out (DigComp 2.2, approaches by G.U. Soldatova, M.N. Kotlyarova, and others). It is emphasized that the existing models do not sufficiently take into account the internal regulatory potential of the individual, including critical reflection and the ability to make informed choices in conditions of information overload. The results of the analysis of the needs of the regional labor market (Kaluga) in IT specialists are presented. Based on a survey of students of the Information Systems and Technologies direction, a discrepancy was revealed between basic instrumental training and insufficient knowledge of industrial development technologies (Docker, API, Git). It is concluded that the knowledge acquired at the university is sufficient for employment in initial positions, but not enough to occupy highly qualified positions without additional experience and self-education. The necessity of interdisciplinary modules and diagnostics of not only technical, but also regulatory competencies is substantiated.

Key words: digital competence, IT students, psychological and pedagogical paradox, labor market, employer requirements, DigComp, instrumental training, regulatory competencies.

Введение. В условиях цифровой трансформации всех сфер общества требования к выпускникам высшей школы существенно трансформируются. Особое место занимает подготовка студентов ИТ-направлений, которые традиционно воспринимаются как наиболее «продвинутые» пользователи цифровых технологий. Однако практика показывает, что высокий уровень владения инструментарием (языками программирования, средами разработки, системами управления базами данных) не всегда коррелирует со сформированностью цифровой компетентности как интегрального качества личности, позволяющего эффективно, безопасно и этично решать профессиональные и жизненные задачи в цифровой среде.

Студенты ИТ-направлений находятся в двойственном положении. С одной стороны, они имеют более высокий, по

сравнению с другими специальностями, уровень инструментальной подготовки. С другой стороны, именно они в большей степени подвержены ряду специфических дефицитов: 1) «технологическому фетишизму» – переносу акцента с цели на средство; 2) снижению критичности к информации из-за привыкания к авторитетам цифровых сообществ; дефициту коммуникативных компетенций в цифровой среде; психологической зависимости от цифровых устройств и прокрастинация.

Таким образом, возникает психолого-педагогический парадокс: будущие ИТ-специалисты, создающие цифровые продукты, сами нередко демонстрируют дефициты в области цифровой гигиены, критической оценки информации, рефлексии собственной деятельности в сети и эмоциональной саморегуляции при работе с большими объемами данных. Это актуализирует рассмотрение цифровой компетентности студентов ИТ-направлений именно как психолого-педагогической, а не сугубо технологической проблемы.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе наблюдается неоднозначность в определении понятия «цифровая компетентность». Согласно рамочной модели DigComp 2.2 (2022), цифровая компетентность включает не только технические компетенции (информационная и коммуникационная грамотность, создание контента), но и компетенции в области безопасности, решения проблем и «soft skills» (гибкие навыки) – например, этическое поведение, управление цифровой идентичностью, благополучие в цифровой среде [9]. Однако, как справедливо отмечают Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик в существующих моделях слабо учтён внутренний регуляторный потенциал субъекта: его отношение к цифровым рискам, критическая рефлексия, способность к паузе и осознанному выбору в условиях информационной перегрузки [8].

В психолого-педагогической литературе цифровая компетентность трактуется как способность индивида эффективно использовать цифровые технологии в профессиональной, учебной и социальной деятельности. По мнению М.Н. Котляровой [3], она включает когнитивный, операциональный и мотивационно-ценностный компоненты.

Е.И. Салганова и Л.Б. Осипова рассматривают цифровую компетентность как ключевой компонент цифровой грамотности и подчеркивают её многокомпонентный, динамичный характер [4; 5]. По их мнению, цифровая компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и установок, позволяющих человеку эффективно, критично и безопасно использовать цифровые технологии в образовательной, профессиональной и социальной деятельности. Авторы отмечают, что цифровая компетентность включает информационную грамотность, коммуникацию, создание цифрового контента, безопасность и умение решать технические проблемы – именно эти «области цифровой компетенции» определяются как её структурная основа [5].

Г.К. Даутова подчёркивается, что цифровая компетентность рассматривается как ключевой компонент цифровой грамотности и представляет собой совокупность навыков, необходимых для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и повседневной деятельности [1; 2]. Автор утверждает, что способность ориентироваться в сетевой среде, работать с цифровыми ресурсами, использовать интернет-сервисы, а также умение критически оценивать информацию и различать надёжные и ненадёжные источники. Отдельно подчёркивается, что цифровая компетентность является обязательным условием подготовки учащихся к жизни и профессиональной деятельности в цифровом обществе, где требуется умение безопасно, продуктивно и осознанно работать с цифровыми технологиями и информационными системами [1].

Е.А. Сентищева и А.В. Серёжкина связывают цифровую компетентность не только с технологической оснащённостью, но и с трансформацией образовательных практик, возникающих на пересечении онлайн- и офлайн-форматов обучения. Цифровая компетентность, согласно исследователям, проявляется через умение ориентироваться в сложной цифровой экосистеме, поддерживать эффективное взаимодействие с сетевыми ресурсами и критически осмысливать как возможности, так и ограничения цифровых технологий [6; 7].

Российские исследователи, опираясь на компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин), выделяют в цифровой компетентности следующие компоненты: когнитивный, деятельностный (операциональный) и рефлексивный (мотивационно-ценностный). Именно третий компонент, по мнению Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой и Т.А. Нестика, слабо учтён в существующих моделях, но является критически важным для «цифровой зрелости» личности [8].

Проведённый теоретический анализ показал, что цифровая компетентность рассматривается исследователями как комплексный и динамичный феномен, включающий широкий спектр знаний, навыков и установок, необходимых для эффективного функционирования в цифровой среде. Однако, несмотря на активное развитие теоретических подходов, остаётся открытым вопрос о том, насколько фактический уровень цифровых компетенций обучающихся соответствует требованиям современной IT-индустрии и ожиданиям работодателей. В связи с этим проведем анализ актуальных вакансий, позволяющий определить, какие именно компетенции востребованы индустрией и какие навыки становятся критически важными для профессиональной реализации молодых IT-специалистов.

Анализ вакансий на региональном рынке труда г. Калуга показывает существенную вариативность требований к уровню цифровых компетенций специалистов. Рассмотренные вакансии относятся к трем квалификационным уровням: базовому, среднему и продвинутому.

Вакансии начального уровня, например, младший технический специалист в компании «Астрал-софт» требует минимального набора навыков: базовой компьютерной грамотности, владения офисными программами и понимания принципов технической поддержки. Оплата труда варьируется от 40000 руб., что соответствует низкотехнологичным задачам и невысокому уровню ответственности (рис. 1).

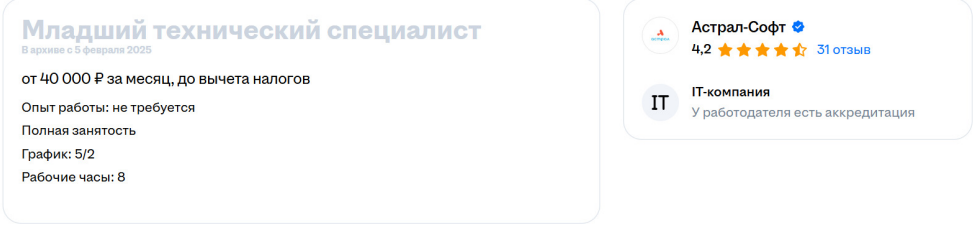


Рисунок 1. Вакансия «Астрал-софт» (составлено на основе данных hh.ru)

Вакансии среднего уровня предъявляют более высокие требования. Так, должность инженера-программиста в компании «Аметист-стан» предполагает владение языками C и C++, применение Git, знание Linux и понимание

современных стандартов разработки. Требуемый опыт составляет 1-3 года, а заработная плата – от 70000 руб. (рис. 2).

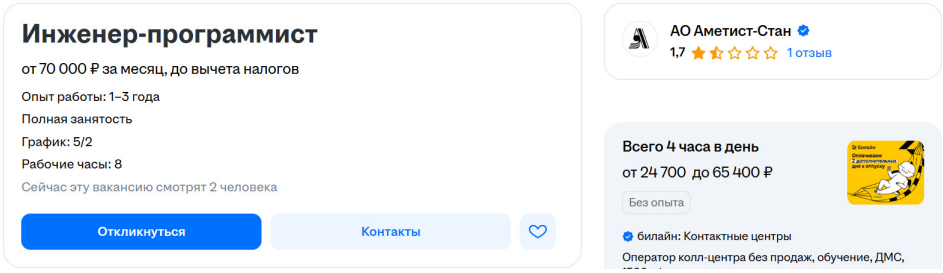


Рисунок 2. Вакансия «Аметист-стан» (составлено на основе данных hh.ru)

Высококвалифицированные вакансии, такие как Backend-разработчик в компании Expert Solutions, ориентированы на специалистов с опытом 3-6 лет и предполагают уверенное владение C#, .NET MVC, ORM, JavaScript/TypeScript, PostgreSQL и инструментами контейнеризации (Docker). Размер заработной платы от 180000 руб. отражает сложность выполняемых задач и высокие ожидания работодателей (рис. 3).

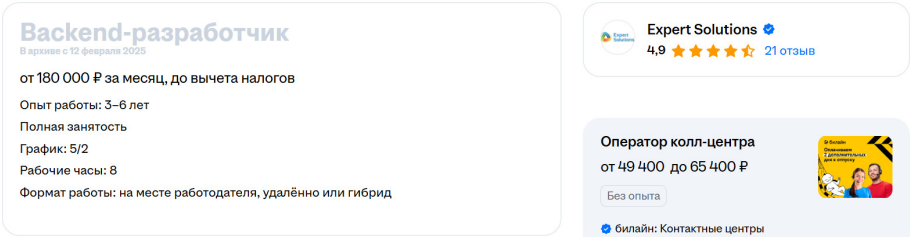


Рисунок 3. Вакансия «Expert Solutions» (составлено на основе данных hh.ru)

Сопоставление вакансий показывает четкую связь между уровнем цифровых компетенций и возможностями профессионального трудоустройства. Чем шире спектр освоенных технологий (особенно Git, Docker, Linux, API, архитектурные паттерны), тем выше уровень требований и заработной платы. Это подтверждает необходимость раннего формирования продвинутых цифровых компетенций в рамках образовательных программ подготовки ИТ-направлений.

Анализ вакансий показывает, что успешное трудоустройство ИТ-специалистов требует владения широким спектром цифровых компетенций. Однако важно установить, насколько уровень подготовленности студентов соответствует этим требованиям. Для этого было проведено анкетирование, позволяющее оценить фактическое владение ключевыми компетенциями и определить готовность обучающихся к работе на современных позициях в IT-сфере.

Для оценки уровня сформированности цифровых компетенций, необходимых для трудоустройства на позиции начального и среднего уровня в ИТ-сфере, было проведено анкетирование 91 студента направления «Информационные системы и технологии». Вопросы были сгруппированы по нескольким ключевым блокам, отражающим разные аспекты цифровой компетентности: базовые программные навыки, владение фундаментальными профессиональными концепциями, знание инструментов промышленной разработки и опыт работы с современными технологиями цифровой среды.

Анализ результатов первого блока показал, что студенты демонстрируют устойчивую базовую подготовку. Значительная часть респондентов имеет длительный опыт программирования (54,8% респондентов – опыт 3-5 лет), что в совокупности с данными о знании языков позволяет оценить их как готовых к выполнению типичных задач начального уровня разработки.

Второй блок выявил некоторый разрыв между теорией и практикой. Было установлено, что концепции ООП знакомы почти всем респондентам, однако на практике это применяли 13% опрошенных. Аналогичная тенденция зафиксирована для языков гипертекстовой разметки. Данный факт указывает на недостаточность проектной составляющей в учебных планах: студенты оперируют понятиями, но не имеют рутинного опыта их реализации в прикладных задачах.

Третий блок зафиксировал асимметрию в уровне владения инструментарием. Высокий уровень освоенности зафиксирован для Git (знакомство с понятием – 90%, но практический опыт – 75%) и систем семейства Linux (более 70%). Это коррелирует с требованиями современных ИТ-компаний. Однако критический дефицит компетенций выявлен в области контейнеризации (Docker использовали только 29% респондентов) и серверной разработки (API применяет лишь 61% опрошенных). Учитывая, что 84% знакомы с паттернами разработки, а 90% – с сетевыми протоколами (из них 71% применяли их на практике), низкий уровень владения Docker и ограниченная практика с API становятся «узким горлышком». Это существенно снижает конкурентоспособность студентов при трудоустройстве на позиции продвинутого уровня, где данные технологии являются базовыми.

Проведенное исследование показало, что обучающиеся в большинстве своем обладают базовыми и продвинутыми знаниями в области IT. Высокий процент знакомства с основными концепциями, такими как программирование, языки разметки, архитектуры и стеки разработки, свидетельствует о том, что современные образовательные программы частично соответствуют требованиям рынка. Уровня знаний, получаемого обучающимися вполне достаточно, чтобы получить работу, не требующую опыта либо требующую от 1 до 3 лет опыта работы. Однако, знаний, предоставляемых вузом недостаточно, чтобы получить сразу же работу, требующую высокого уровня опыта (от 3 до 6 лет). Однако, эти знания обычно получаются с опытом работы и в процессе повышения собственной квалификации.

Выводы. Таким образом, современная цифровая экономика предъявляет новые требования к качеству подготовки специалистов ИТ-профиля. В условиях постоянного обновления технологий способность выпускников адаптироваться к профессиональным вызовам определяется уровнем их цифровых компетенций.

Проведенное исследование показало, что цифровая компетентность студентов ИТ-направлений не тождественна их технической подготовке и не является автоматическим следствием владения современными инструментами. Это сложное многоуровневое психологическое образование, включающее когнитивные, мотивационно-ценностные и регуляторные

компоненты. Несмотря на интенсивное развитие образовательных технологий, сохраняется проблема несоответствия приобретённых компетенций ожиданиям работодателей. Это обусловливает необходимость анализа уровня подготовки обучающихся и выявления возможных дефицитов.

В условиях цифровой трансформации общества вопрос целенаправленного формирования цифровой компетентности переходит из дискуссии «нужно ли» в плоскость «какими психолого-педагогическими средствами и с использованием каких моделей». Это требует пересмотра содержания образования, внедрения междисциплинарных модулей, разработки диагностического инструментария, позволяющего оценивать не только скорость написания кода, но и уровень критичности, этичности и саморегуляции в цифровой среде.

Литература:

1. Даутова, Г.К. Формирование цифровой грамотности учащихся / Г.К. Даутова // Форум молодых учёных. – 2022. – № 12(76). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-gramotnosti-uchaschihsya (дата обращения: 11.05.2026)

2. Даутова, Г.К. Формирование цифровой компетентности обучающихся в условиях цифровизации образования / Г.К. Даутова // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 1. – С. 34-39

3. Котлярова, М.Н. Цифровая компетентность как компонент профессиональной подготовки будущих специалистов / М.Н. Котлярова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 45-52

4. Салганова, Е.И. Цифровая грамотность студентов: компетентностный подход / Е.И. Салганова, Л.Б. Осипова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2023. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-studentov-kompetentnostnyy-podhod (дата обращения: 11.05.2026)

5. Салганова, Е.И. Цифровая компетентность как ключевой компонент цифровой грамотности / Е.И. Салганова, Л.Б. Осипова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 67-73

6. Сентищева, Е.А. Трансформация образовательных практик в условиях развития цифровой экосистемы / Е.А. Сентищева, А.В. Серёжкина // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 3. – С. 22-30

7. Сентищева, Е.А. Цифровая компетентность в современном образовании / Е.А. Сентищева, А.В. Серёжкина // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 1(69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-v-sovremennom-obrazovanii (дата обращения: 11.05.2026)

8. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – Москва: Фонд развития Интернет, 2020. – 144 с.

9. European Commission. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Воеводская Елена Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье поднимается проблема разрыва между теоретической и практической подготовкой студентов педагогических вузов. Приводятся результаты международных исследований и данные анкетирования отечественных педагогов и работодателей, свидетельствующие о недостаточной готовности выпускников к решению профессиональных задач. Обосновывается необходимость поиска дидактических средств, способствующих использованию теоретических знаний из нескольких предметных областей в практической деятельности. Теоретическую основу исследования составляет теоретический анализ научно-педагогической литературы, сравнение и обобщение теоретических положений. В работе описаны виды практико-ориентированных ситуаций и их типовая структура. Автор анализирует понятия для описания средств формирования профессиональных компетенций. Предлагается использовать термин «интегративное профессионально-ориентированное проблемное задание» и дается его авторское определение. В статье показано, как меняется содержание таких заданий от младших курсов к старшим курсам. Приводится пример интегративного задания по дисциплине «Коммуникативный практикум». Оно моделирует учебную профессионально-коммуникативную ситуацию на иностранном языке и одновременно стимулирует студентов использовать материалы методики обучения и возрастной психологии для его выполнения.

Ключевые слова: интегративная ситуация, интегративное задание, профессиональный, будущий учитель, проблема, решение.

Annotation. The article raises the problem of the gap between the theoretical and practical training of pedagogical universities students. Based on the analysis of international studies and the data of questionnaires conducted among domestic teachers and employers, the author states that graduates are not sufficiently prepared to solve professional tasks. The author substantiates the need to find didactic tools that facilitate the use of theoretical knowledge from several subject areas in practical activities. The theoretical basis of the study is based on a theoretical analysis of scientific and pedagogical literature, as well as comparison and generalization of existing approaches to practice-oriented learning. The paper describes the kinds of practice-oriented situations and their typical structure. The author analyzes the concepts for describing the means of forming professional competencies. The author proposes the term «integrative professionally-oriented problem task» and provides its own definition. The article shows how the content of such tasks changes from junior to senior courses. An example of an integrative task for English classes is provided. This task creates a professional communicative situation in a foreign language and simultaneously encourages students to use methodology and age psychology to complete it.

Key words: integrative situation, integrative task, professional, future teacher, problem, solution.

Введение. Ни у кого не вызывает сомнения важность качественной профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах, поскольку именно они после выпуска должны пойти работать в школы, чтобы обучать, развивать и воспитывать подрастающее поколение детей. Однако результаты многих исследований говорят о том, что в процессе подготовки будущих учителей возникает ряд проблем. Например, согласно TEDS-M (международному исследованию подготовки учителей) не все выпускники имеют желание в будущем работать учителем, что может быть связано с недостаточной готовностью к решению задач с ситуациями из реальной педагогической практики. По результатам проведенного М.А. Червонным анкетирования, 146 отечественных педагогов и работодателей готовность к выполнению

профессиональных заданий у молодых специалистов была оценена в 8,4 из 10 возможных баллов [13]. Л.А. Трубина и Е.Л. Ерохина обобщили мнения представителей профессиональных сообществ относительно недостатков в педагогической подготовке будущих учителей, к которым они отнесли чрезмерную теоретизацию учебного процесса, недостаточную связь с реальной педагогической деятельностью, низкий уровень инициативы студентов и их стремления к саморазвитию и развитию способности находить выход из трудных ситуаций в профессиональной деятельности [11].

Мысли о том, что в современном педагогическом образовании до сих пор не решена проблема разрыва между педагогической теорией и практикой повторяются в публикациях за последние 10 лет. Например, В.В. Горшкова приводит примеры, подтверждающие недостаточность связи между теорией вопроса, который может быть детально разработан, и практикой образования, которая может в целом отставать от теории, и утверждает, что это препятствует получению качественного иного результата в области педагогического образования [3]. Н.Б. Зубарева сомневается в наличии разработанного эффективного механизма, обеспечивающего перенос теоретических знаний в профессиональную практику [6].

Следовательно, необходимо искать дидактические решения, которые будут способствовать сокращению существующего разрыва между теорией и практикой. Целью статьи является выявление таких средств обучения будущих учителей, которые предполагают применение полученных на занятиях по разным профессиональным дисциплинам теоретических знаний в практической деятельности при решении профессиональных задач.

Изложение основного материала статьи. Н.Ю. Ган и Л.И. Пономарёва приходят к выводу, что целью и содержанием педагогического образования должно быть не просто освоение суммы знаний и овладение умениями и навыками, входящими в состав общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а развитие мышления и способностей, направленных на видение проблем и поиск вариантов их решения, что станет возможным только через практико-ориентированное обучение [2]. По мнению Л.И. Пономаревой, Н.В. Ипполитовой, Л.П. Качаловой и др. весь процесс подготовки будущих педагогов должен быть построен как формирование у них готовности к решению профессиональных задач. Педагогические университеты в процессе обучения студентов должны смоделировать предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности. Для этого предлагается привлекать студентов к анализу и решению практико-ориентированных ситуаций, под которыми авторы понимают задания, которые описывают проблемные педагогические ситуации, создающие условия для развития у студентов практических умений. [10]. Поскольку понятие «ситуация» раскрывается через понятие «задание», можно сделать вывод, что эти понятия рассматриваются синонимично. Авторы упоминают 2 вида и перечисляют и приводят примеры 5 блоков практико-ориентированных ситуаций, однако, основания для их выделения не указывают.

К видам относятся текстовые и рисуночные практико-ориентированные ситуации. Полагаем, что основанием для разграничения текстовых и рисуночных ситуаций является формат представления ситуации и ее условий студентам в виде текста, схемы, таблицы или иллюстрации. Учитывая тот факт, что анализировать и обсуждать на занятиях в вузе можно не только статичные формы описания ситуаций, но и видеозаписи уроков или внеурочных мероприятий, а в ходе педагогической практики – еще и реальные уроки, мероприятия и примеры межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса, то можно добавить к выделенным ранее текстовым и рисуночным ситуациям мультимедийные и реальные.

Среди блоков практико-ориентированных ситуаций названы:

1. дидактические (предполагающие применение студентами дидактических знаний и развивающие умения решать современные образовательные задачи);
2. направленные на выбор воспитательной стратегии (подразумевающие применение знаний об организации воспитательной деятельности и обучающие студентов решению задач в области воспитания);
3. исследовательские (направленные на организацию поисковой деятельности студентов);
4. историко-педагогические (включающие описание историко-педагогических фактов, которые можно использовать будущим педагогам при решении современных задач);
5. этнопедагогичекие (обогащающие студентов этнокультурными знаниями и формирующие уважительное отношение к родной культуре) [10].

Анализ приведенных авторами примеров позволяет выявить типичную структуру практико-ориентированных ситуаций. Сначала дается какая-то информация, содержащая описание теоретического положения, мнения или разработки известных педагогов или случая из школьной жизни, вызвавшего затруднение или неправильное ответное действие со стороны учителя. Затем в зависимости от типа информации, задающей условия ситуации, или формулируются вопросы, на которые нужно найти ответы в дополнительных источниках, аргументированно обосновать свою точку зрения, опираясь на собственный педагогический опыт, или даются установки на выполнение определенных действий с целью разрешения конфликта или противоречия, описанного выше. Иными словами, практико-ориентированная ситуация состоит из условия и задачи для решения.

Основанием для выделения первых трех блоков может служить вид деятельности, на обучение которому направлены ситуации, а для четвертого и пятого блоков – тип информации, которая содержится в условии ситуации. При этом следует отметить, что выделение данных блоков является условным, поскольку историко-педагогические и этнопедагогические ситуации могут быть направлены на формирование способности и к обучению, и к воспитанию, и к формированию умений работать с информацией. Более того, процесс обучения и воспитания подрастающего поколения в учебном процессе в реальности должен быть неразрывным. Следовательно, после появления у студентов готовности к решению задач узконаправленных ситуаций необходимо предусмотреть в учебном процессе интегрированные практико-ориентированные ситуации, предполагающие одновременное применение содержания нескольких профессиональных дисциплин, выделив их в шестой блок.

Идеи интеграции в образовании не являются новыми, ее истоки датируются XVIII-XIX веками, при этом актуальность до сих пор не вызывает сомнения. Н.Б. Зубарева прогнозировала новый виток интереса к проблеме педагогической интеграции в связи с модернизацией систем современного профессионального образования [6], и можно сказать, что этот прогноз не был ошибочным. В последние годы появились новые публикации, подтверждающие роль различных проявлений интеграции в профессиональном становлении педагогов.

Например, Н.А. Пахтусова, А.В. Подмарева, И.Г. Самсонова считают интеграцию теоретического и практико-ориентированного подходов в образовании необходимым условием подготовки современных учителей [9]. Е.М. Дорожкин и Э.Ф. Зеер считают дисциплинарно выстроенное образование изжившим себя и противоречащим контекстно-компетентностному походу и говорят о необходимости интеграции не только педагогической науки и образовательной практики, но и педагогических инноваций за счет реализации совместной учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности [5].

Таким образом, в процессе преподавания профессионально значимых дисциплин психолого-педагогического и

предметно-методического модулей учебного плана преподавателям необходимо использовать такие средства обучения, которые будут предполагать интегрированное использование студентами изучаемого материала из нескольких предметных областей. Анализ научной литературы показывает, что к таким средствам разные авторы кроме интегрированных ситуаций относят также интегративные вопросы, интегративные задания, интегративные ситуации, интегрированные учебные задания, комплексные задания, межпредметные задания. Проанализируем определения этих понятий, чтобы понять, чем они друг от друга отличаются и какой у каждого из них потенциал в подготовке будущих учителей. Первые 3 понятия встречаются в монографии Н.К. Чапаева [12].

Интегративные вопросы – это вопросы, для ответа на которые студентам необходимо привлечь знания из нескольких дисциплин (педагогики и методики или психологии и методики), комбинировать вновь полученные знания с ранее имеющимися и привлечь сравнение и противопоставление педагогических категорий [12]. Приведем пример интегративного вопроса, для ответа на который будущему учителю иностранного языка необходимо использовать знания сразу из 3 предметных областей: дидактики, возрастной психологии, методики обучения и воспитания (иностранный язык). Какие из изученных приемов обучения иностранному языку могут быть реализованы в рамках коннективистской парадигмы на начальном, среднем и старших этапах обучения?

Интегративные задания имеют схожие с интегративными вопросами характеристики, но отличаются более развернутой формой и применением при формировании у студентов кроме знаний еще и умений и навыков [12]. Например, разработайте фрагмент урока английского языка, направленный на формирование у обучающихся 9 класса, умений говорения в рамках коннективистской парадигмы. Здесь, как и в примере интегративного вопроса, потребуются те же дисциплины, но выполнение задания в отличие от поиска ответа на вопрос будет предполагать продуктивную деятельность и создание образовательного решения, готового для апробирования в реальных условиях в школе.

Интегративная ситуация – это ситуация, в основе которой лежит проблемная ситуация, т.е. состояние интеллектуального затруднения, когда необходимо найти новый способ действия [12]. В частности, к предыдущему заданию можно добавить условие, что на уроке интернет не работает или у учащихся по какой-то причине нет с собой мобильных телефонов.

Очевидно, что данные средства интеграции перечислены в порядке возрастающей сложности и преподавателю необходимо начинать с интегративных вопросов, постепенно подготавливая студентов к поиску выхода из проблемных ситуаций. При этом ситуация рассматривается шире, чем задание, т.е. ситуация включает в себя задание и некую профессиональную проблему.

Е.А. Демина использует термин «интегрированное учебное задание» и определяет его как специальное учебное задание с компонентами междисциплинарной интеграции, выполнение которого предполагает формирование у студента общих и профессиональных компетенций и поиск решения проблемных ситуаций [4]. Как мы видим, в данном определении наоборот задание рассматривается шире, чем ситуация.

С.М. Бутакова и Е.В. Феськова характеризуют интегрированное учебное задание как профессионально-направленное или практико-ориентированное задание с компонентами межпредметной интеграции, выполнение которого приводит к получению дисциплинарных знаний с одновременным овладением личностными и межличностными навыками [1]. Идея межпредметности повторяется в термине «межпредметное задание», которое И.И. Мельникова и С.С. Елифантьева понимают как учебное задание, требующее использование знаний, умений и навыков из двух или более дисциплин [8]. При этом дисциплины, по мнению М.Ю. Парамоновой с соавторами могут быть связаны внутрицикловыми (педагогика и психология), межцикловыми (педагогика и философия, психология и анатомия, физиология), понятийными (личность, образование, деятельность, которые рассматриваются в разных курсах), фактические (сходства и различия в трактовке последовательности формирования навыков и умений в педагогике и методике обучения иностранному языку) связями [7].

Поскольку дисциплин минимум две, то задание может быть бифункциональным или полифункциональным при доминировании одной из функций. Авторы отмечают, что для самостоятельной разработки адекватного межпредметного задания необходимо верно определить методическую доминанту задания, владеть предметными областями всех дисциплин, правильно использовать терминологический аппарат и корректно оформить задание и использовать верные методические шаблоны [8].

Анализ определений показывает, что в научной литературе не достаточно четко разграничены приведенные выше понятия, авторы разными словами описывают по сути одно и то же средство формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущего педагога. При этом каждый из предлагаемых терминов подчеркивает определенную важную сторону этого понятия. Интегративность и межпредметность подразумевают задействование нескольких дисциплин, ситуация предполагает формулирование заданных условий и противоречий, которые необходимо разрешить, а задание дает установку на выполнение действий по решению профессиональной проблемы. Несмотря на терминологическое разнообразие, все исследователи сходятся во мнении о необходимости подготовки будущих учителей к решению профессиональных задач.

Выводы. Таким образом, одним из основных средств развития педагогического мышления и подготовки будущих учителей иностранного языка к решению реальных профессиональных задач является интегративное профессионально-ориентированное проблемное задание – учебное задание, включающее в себя описание профессиональной ситуации и установку на выполнение практических действий, направленных на осмысление имеющейся профессиональной проблемы, осуществление поиска различных вариантов ее решения и выбор из них оптимального на основе применения учебного материала из нескольких предметных областей. На младших курсах для выполнения таких заданий студенты интегрированно используют в основном общепрофессиональные компетенции, сформированные в рамках психолого-педагогического модуля. На старших курсах для решения профессиональной проблемы необходимо задействовать методические и предметные дисциплины. Ранее были приведены примеры вопросов, заданий и ситуаций, интегрирующих психологию, педагогику и методику. В заключение приведем пример задания, которое можно использовать на занятии по дисциплине «Коммуникативный практикум», непосредственно интегрирующего дисциплины предметного англоязычного модуля с методикой обучения и воспитания (иностранный язык) и косвенно психолого-педагогические дисциплины, которые могут помочь при формулировании аргументов.

Описание профессиональной ситуации: *You have been learning foreign languages for a long time and have a well-formed idea of effective ways to acquire them. When you meet someone who is also passionate about learning languages, you talk about different approaches and techniques; each defends a point of view based on personal experience.*

Установка на выполнение действий по решению профессиональной проблемы: *Be prepared to hold a conversation for 6-7 minutes. At the end of the conversation, you either need to strike a compromise or convincingly justify why you have strengthened your position.*

Student A: You firmly believe that the best way to learn a language is through full immersion. The key goal is to achieve fluency and the ability to express your thoughts freely, even if you make language mistakes. You learn most effectively by immersing yourself

in real-world situations, such as communicating with native speakers or watching movies in the language you are learning. Constant concern about grammatical rules only slows down and deprives of confidence. In your opinion, real success is when you are understood and you can have a natural conversation. Share your experience of learning a foreign language with your friend and give him practical advice on the most effective language learning techniques.

Student B: You are convinced that a structured approach with a teacher or in courses is important for learning a foreign language. The most important thing for you is speech literacy. Knowing grammar rules, using dictionaries, practicing pronunciation, and doing lots of exercises are the basics of learning a language because they allow you to speak correctly and feel confident. Without a clear understanding of the structure of the language, there is a risk of fixing mistakes in your speech, which are difficult to get rid of later. In your opinion, a good teacher lays a solid foundation and explains complex topics in a way that is impossible with independent learning. Tell your friend about the most effective exercises that you perform systematically.

Литература:

1. Бутакова, С.М. Реализация интегративного подхода в обучении естественнонаучным дисциплинам в идеологии CDIO / С.М. Бутакова, Е.В. Феськова // Проблемы современного образования. – 2018. – № 2. – С. 156-163
2. Ган, Н.Ю. Подготовка будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования / Н.Ю. Ган, Л.И. Пономарева // Образовательный вестник «Сознание». – 2021. – Т. 23. – № 9. – С. 13-20
3. Горшкова, В.В. Интеграция педагогической теории и практики как фактор повышения качества образования человека / В.В. Горшкова // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (г. Пермь, 17 июня 2017). – Ч. 1. – Стерлитамак: АМИ, 2017. – С. 11-12
4. Демина, Е.А. Система интегрированных учебных заданий как средство формирования профессиональных компетенций / Е.А. Демина // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 135-139
5. Дорожкин, Е.М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 10(119). – С. 18-30
6. Зубарева, Н.Б. К теории и практике педагогической интеграции в высшем музыкальном образовании / Н.Б. Зубарева; под науч. ред. Н.Б. Зубаревой // Музыкальная наука и образование: современные тренды: коллективная монография. – Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2018. – С. 39-68
7. Междисциплинарный подход в организации демонстрационного экзамена обучающихся по профилю «Раннее физическое и музыкальное развитие» / М.Ю. Парамонова, Е.И. Изотова, О.Г. Чугайнова [и др.] // Наука и школа. – 2025. – № 2. – С. 146-158
8. Мельникова, И.И. Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов / И.И. Мельникова, С.С. Елифантьева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 1. – С. 145-150
9. Пахтусова, Н.А. Интеграция практико-ориентированного и теоретического подходов как необходимое условие подготовки современных кадров в профессионально-педагогическом образовании / Н.А. Пахтусова, А.В. Подмарева, И.Г. Самсонова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13. – № 4. – С. 33-41
10. Подготовка будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования: учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вуза направления подготовки «44.00.00 Образование и педагогические науки» / Л.И. Пономарева, Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова [и др.]. – Шадринский государственный педагогический университет, Институт психологии и педагогики, кафедра дошкольного и социального образования. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 128 с.
11. Трубина, Л.А. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» / Л.А. Трубина, Е.Л. Ерохина // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 34-44
12. Чапаев, Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2023. – 372 с.
13. Червонный, М.А. Подготовка учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Червонный. – Томск, 2019. – 42 с.

Педагогика

УДК 76026

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич
Высшая школа дизайна и искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ВАРИАТИВНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Современное высшее образование отличается высокой степенью демократизации в своих формах, процессах и управленческих решениях. Выросшая и воспитанная в условиях свободного волеизъявления последних десятилетий молодежь приходит в вуз с готовностью учиться и развиваться в этой парадигме дальше. В этой связи персонализация личности будущего специалиста становится важной задачей и заботой педагогического коллектива. Персонализация предполагает свободное самовыражение студента на каждом занятии, в течение всего периода его обучения в вузе. Вариативность как принцип организации учебного процесса вполне отвечает таким ожиданиям. В этой связи современный вуз предлагает студентам широкие возможности: выбор части дисциплин, формы, траектории обучения и др. В статье основное внимание автора сосредоточено на особой специфике художественно-педагогического образования, которая основывается на творчестве как базовом условии профессиональной подготовки в вузе. В общении со студентами преподаватели Высшей школы дизайна и искусств ТОГУ неизменно должны учитывать следующие аспекты: творческая природа художественной деятельности; успешное обучение и воспитание детей возможно лишь при условии творческого подхода педагога к своей работе. Вариативный характер этой подготовки лежит в основе учебных направлений «Педагогическое образование» (профиль «Изобразительное искусство. Технология», «Эстетическое образование. Анимация») и не только. Опираясь на безусловный тезис о том, что «в искусстве одну и ту же задачу (идею, замысел) можно решать разными средствами», автор осознанно транслирует его и в собственной педагогической практике.

Ключевые слова: вариативность, художественно-педагогическое образование, студент, изобразительное искусство, учебная дисциплина, персонализация, творчество, эскиз, художник-педагог.

Annotation. Modern higher education is characterized by a high degree of democratization in its forms, processes, and

management decisions. The young people who have grown up and been educated in the conditions of free expression in recent decades come to the university with a willingness to learn and develop further in this paradigm. In this regard, the personalization of the future specialist's personality becomes an important task and concern for the teaching staff. Personalization involves the free self-expression of the student in every class throughout their entire university experience. Variability as a principle of organizing the educational process fully meets these expectations. In this regard, a modern university offers students a wide range of opportunities, including the choice of subjects, forms, and learning paths. In this article, the author focuses on the specific nature of artistic and pedagogical education, which is based on creativity as a fundamental condition for professional training at a university. When interacting with students, the faculty of the Higher School of Design and Arts at PNU must always keep in mind the following aspects: the creative nature of artistic activity; successful teaching and upbringing of children can only be achieved through a creative approach by the teacher. The variable nature of this training is the basis of the study areas «Pedagogical Education» (profile «Fine Arts. Technology», «Aesthetic Education. Animation») and more. Based on the unconditional thesis that «in art, the same task (idea, concept) can be solved using different means», the author consciously uses it in his own teaching practice.

Key words: variability, art and pedagogical education, student, fine arts, academic discipline, personalization, creativity, sketch, artist-teacher.

Введение. Термин «вариативность» получил широкое распространение в период, называемый временем «реформирования высшего образования». Данный термин предполагает, в первую очередь, возможность выбора для студента «индивидуальной образовательной траектории, дисциплин, преподавателей, темпа и формата обучения». В этой связи высшее художественно-педагогическое образование имеет существенное отличие от остальных направлений. Основное здесь – нелинейность подхода к подготовке будущего специалиста, существовавшее задолго до упомянутого «реформирования».

Возможность выбора в широком смысле – это основа ежедневного существования выпускника средней школы, начиная с определения им профессиональной направленности в дальнейшем обучении и до решения выполнять ВКР по конкретной теме под руководством конкретного научного руководителя. В этой связи принцип вариативности в образовании является ведущим в современной отечественной высшей школе, и наиболее очевидно проявляется в художественно-педагогических учебных дисциплинах (рисунок, живопись, графика, композиция, ДПИ, дизайн, анимация и др.). Указанные дисциплины базируются на признании в учащихся творческого начала по определению. В Высшей школе дизайна и искусств Тихоокеанского государственного университета воспитать и сформировать самостоятельную, творческую, свободную личность художника-педагога возможно только в условиях самостоятельной, творческой и свободной деятельности, практикуемой на наших занятиях. «Становление подлинно социально и профессионально зрелой личности возможно лишь в случае удовлетворения человеком одного из своих базовых потребностей – потребности в персонализации» [3, С. 29], которая предполагает свободное самовыражение студента на каждом занятии, в течение всего периода его обучения в вузе. Специфика художественно-педагогических дисциплин заключается в синтезе теоретических знаний во многих смежных сферах, практических умений в различных видах художественного творчества и, собственно, природной креативности студентов. Без учета этих компонентов действительная подготовка художника-педагога невозможна по следующим основным причинам: творческая природа художественной деятельности; успешное обучение и воспитание детей возможно лишь при условии творческого подхода педагога к своей работе.

Изложение основного материала статьи. Всякому преподавателю вуза хорошо известна структура учебной дисциплины: базовые условия прохождения (предшествующие дисциплины), содержание (тематика), количество учебных часов на изучение, виды учебной коммуникации (лекции, практика, курсовые и ВКР), формы отчетности (зачет, экзамен), критерии оценивания. Автор уверен, большинство этих категорий могут вариативно меняться в зависимости от условий прохождения любой из художественных дисциплин и тактических задач обучения этим дисциплинам. Иначе говоря, если педагог сочтет необходимым изменить тему, либо технологию (технику исполнения) решения поставленной учебной задачи, в его арсенале есть немало к этому возможностей. При этом, естественно, дидактические принципы передачи знаний (научность, последовательность, доступность, связь теории с практикой, наглядность, индивидуальный подход), заложенные в содержании изучаемого предмета, остаются неизменными. В качестве примера можно привести следующий.

Изучение темы «Рисунок фигуры человека» (4-5 курсы ВШ ДИ) в силу загруженности в этот период времени учебно-педагогическими практиками не позволяет ее освоение на должном уровне. Поэтому ради отказа от поверхностного рисования (что неизбежно происходит без освоения основ пластической анатомии) преподаватель вправе предложить задания иного рода. Опыт автора в данном случае рекомендует рисование фигуры, варьируя при этом формат листа (от А4 до А1), время выполнения (от 5 до 40 минут), графические материалы (традиционные и новые). Данные решения очевидны, поскольку такое рисование студенту не только проще освоить самому, но и проще объяснить своим ученикам.

Поскольку «институт не может жить изолированно от профессионального искусства» [2, С. 285] при проведении занятий на педагогических направлениях вуза активно используются принятые в художественной практике приемы и технологии. Здесь деятельность будущего художника-педагога осуществляется разнообразно в зависимости от личности, ее дарования и опыта аналогично тому, как это происходит в «большом» искусстве. «Одни добиваются этого через систему эскизов (например, А. Иванов), в которых отыскиваются пути сближения намеченного в эскизе с образом, живущим в воображении. Другие добиваются той же цели через этюды, сделанные с найденных в реальной действительности нужных им образов (В. Суриков)» [2, С. 60].

Тема эскизирования в изобразительном искусстве весьма востребована художниками-педагогами не только в школьном, но и высшем образовании. Так, «согласно исследованиям Минпросвещения, 82% педагогов используют актуальные методики эскизирования для формирования художественной выразительности», – пишет О. Королева [1].

Проблема использования вариативных (элективных) форм в изучении изобразительных дисциплин имеет еще один важный аспект, возникший сравнительно недавно и показавший свою эффективность. Связанный напрямую с практикой необходимого выполнения эскизов, он стал подспорьем для преподавателя, который ежедневно сталкивается с предложениями от студентов, часто выдающими заимствованное за своё. Говоря иначе, только показ возникновения и развития изобразительной идеи в эскизах страхует студента от возможного плагиата, а преподавателя – от необъективной оценки. Кстати говоря, этот вывод напрямую относится и к письменным работам (курсовые, например), где настоящее исследование можно осуществить только путем тщательного подбора необходимого материала, его осмысления и выбора оптимального варианта.

Обладая разнообразным спектром видов учебной коммуникации с учащимися, таких как лекции, семинары, лабораторные занятия, практика и др., преподаватель художественных дисциплин вправе применять их по своему усмотрению. Иначе говоря, если специфика дисциплины требует максимального погружения в технологический процесс, то педагог строит занятия исключительно на освоении таковых навыков, сокращая до минимума количество тем календарного плана. Автор убежден, персональные консультации в этом случае более полезны, чем лекции. Например, при изучении

дисциплины «Техника и технология ручной и печатной графики» (5 семестр, Направление «Педагогическое образование». Специализации «ИЗО и технология» и «Эстетическое образование. Анимация») весь семестр отводится практической работе в мастерской графики с поэтапным изучением особенностей ручной работы и работы на офортном станке. Практическое задание для выполнения предполагает возможность двойного выбора: графическая серия или экслибрис (вид графики); линогравюра или сухая игла (печатная техника). Очевидно, что большинство студентов группы выбирают задание, которое не требует, по их мнению, лишних временных затрат – экслибрис. Однако, учащиеся, одновременно работающие над одним заданием, получают возможность освоить и другое, наблюдая и помогая при этом своим одногруппникам.

Данный метод необходимо рекомендовать студентам, проходящим педагогическую практику. Вариативный подход к учебному заданию делает уроки более разнообразными и потому увлекательными для школьников разных возрастных групп. Так, изучая тему, связанную с иллюстрированием художественной литературы (5-7 классы), учитель не только говорит о правилах создания графической серии: одна тема (например, Сказка), единый размер, общее решение. Важно предложить детям различные возможности применения графических материалов и инструментов. И здесь надо сделать акцент на том, что в изобразительном искусстве имеет решающее значение не столько *что* изображено, но *как* это выполнено. В этом случае педагогу не обойтись без тщательно подобранных аналогов – произведений мастеров графики. В этом искусстве форма выражения зачастую доминирует над содержанием благодаря использованию всевозможных графических техник – ручных и печатных. Те и другие базируются (и потому оцениваются) по следующим критериям, принятым в художественной педагогике (изобразительные дисциплины) и, как правило, являются опорными при определении лучших в конкурсах:

- выражение авторской идеи;
- нестандартное решение темы;
- владение художественными средствами;
- интересное композиционное решение;
- выразительность и эмоциональность подачи работы;
- грамотность оформления.

Эти критерии ясно дают понять – гораздо важнее не буквальное решение (отражение) заданной темы, а ее персональное воплощение.

Вариативный характер художественно-педагогической подготовки лежит в основе таких учебных дисциплин как «Техника и технология ручной и печатной графики», «Живопись и графика пейзажа», «Рисунок и живопись», «Теория и практика станковой композиции» и др. Опираясь на безусловный тезис о том, что «в искусстве одну и ту же задачу (идею, замысел) можно решать разными средствами» с сохранением высокого итогового уровня, автор осознанно транслирует его и в учебной практике со своими студентами. Таким образом, вариативность проявляется в случаях, когда:

- студент осмысливает тему выпускной работы, опираясь исключительно на собственную заинтересованность в ней и наработанный опыт творческой и педагогической деятельности;
- студент самостоятельно определяет размер своей будущей учебно-творческой работы;
- студент выбирает оптимальный материал исполнения задания (тот, в котором чувствует себя уверенно);
- студент самостоятельно определяет количество творческих работ, размер и время на их выполнение.

В течение десятилетий художественно-графический факультет (ныне – высшая школа дизайна и искусств ТОГУ) дает подобную возможность своим студентам, формируя персональную ответственность за тот или иной выбор, тот или иной результат. Естественно, это бремя дипломник делит со своим научным руководителем, который обязан вовремя (не позже 4 курса) распознать в студенте качества, позволяющие выбрать именно ту направленность ВКР (живопись, графика, методика ИЗО), где не только возможен, но гарантирован успешный результат.

Наконец, необходимо упомянуть еще один важный аспект, без которого картина остается неполной – коммуникативность будущего художника-педагога. Общеизвестно: современные студенты, как и школьники, выросшие «в обнимку с гаджетами», отличаются от своих предшественников заметно выраженной замкнутостью, нежеланием общаться. Это состояние приемлемо в случае, если речь идет о подготовке художника, но абсолютно недопустимо при обучении будущего учителя. Умение ясно и правильно излагать учебный материал прививается еще со школы, однако в вузе этот навык расценивается как один из важнейших. Обретая опыт публичных выступлений на конференциях, защитах курсовых и ВКР, студент приобретает столь важные для специалиста компетенции. К сожалению, сегодня молодежь не пользуется ни библиотеками, ни бумажной книгой вообще. Конечно, при подготовке доклада или простого сообщения многие используют нейронные сети, где, казалось бы, научный поиск сводится к умению грамотно сформулировать задачу (промпт). В этом случае эксперты рекомендуют преподавателю не противиться этому, но во избежание антинаучности и надуманности (галлюцинации) многих интернет-предложений использовать несколько сетей. Тогда выносимая на защиту информация, отредактированная сначала самим автором, потом – его руководителем, станет более релевантной. Данный пример напоминает отмеченный ранее опыт эскизирования, дающий возможность накапливать творческий материал, а затем производить отбор оптимального варианта для последующей его презентации.

Всякий автор неизбежно стоит перед выбором: что писать (жанр, форма); о чем писать (идея, содержание); для кого писать (адресат, его возраст, окружающая среда). Много позже, перебрав в своем профессиональном арсенале немалое количество вариантов, открытий и разочарований, автору приходит понимание – как писать. Ведь в Искусстве нет однозначных решений. Как нет их и в Творчестве - научном, художественном, педагогическом.

Выводы. Подводя итог, необходимо зафиксировать, что основными аспектами вариативности в нашей сфере являются: вариативность выбора тематического содержания занятий; вариативность использования технологий для выполнения учебно-творческих заданий; вариативность презентации студентами своих творческих работ на этапе их подготовки; вариативность в определении темы ВКР, ее наполнения, подбора аналогов, а также в количестве работ, составляющих художественно-практическую часть ВКР и др.

Таким образом, наряду с творчеством, научностью и опорой на традицию надо признать вариативность базовым положением современного художественно-педагогического образования в средней и высшей отечественной художественной школе.

Литература:

1. Международный педагогический портал «Солнечный свет». – 2023. – URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/-eskizirovanie-v-izobrazitelnom-iskusstv.16619571054/ (дата обращения: 26.04.2026)

2. Проблемы композиции / Б.А. Дехтерев, Л.В. Шепелев, В.А. Фаворский [и др.]; под ред. В.В. Ванслова. – Москва: Изобразительное искусство, 2000. – 292 с.

3. Рейтинг как показатель профессионального развития педагога: учебное пособие для студентов вузов / А.А. Греков, Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Ростиздат, 1991. – 112 с.

УДК 378
доктор философских наук, доцент Воробьев Дмитрий Валерьевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, преподаватель Суханова Елена Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КИНО ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «ЗАСТАВА ИЛЬИЧА»)

Аннотация. Статья посвящена обоснованию продуктивности транскультурного подхода в преподавании дисциплины «История отечественного кино» на материале кинематографа периода «оттепели». В центре внимания авторов оказывается фильм Марлена Хуциева «Застава Ильича». Предлагается рассматривать данный фильм не как изолированный феномен отечественной культуры, а как часть глобального художественного диалога 1960-х гг. Авторы опираются на работы Вольфганга Вельша и Михаила Эпштейна и анализируют понятия транскультурности и транскультуры. Далее раскрывают сущность транскультурного подхода, в оптике которого рассматривают возможные пути аналитики фильма «Застава Ильича» со студентами-гуманитариями. Показывается, что транскультурный подход поможет студентам увидеть в советской картине реминисценции на итальянский неореализм, французскую «новую волну», философский экзистенциализм, творчество Ремарка. Фиксируется формирование у студентов межкультурной компетенции, навыков компаративного анализа и критического мышления. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: история кино, транскультурный подход, кинематограф «оттепели», «Застава Ильича», французская «новая волна», межкультурная компетенция.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the productivity of the transcultural approach in teaching the discipline «History of Russian cinema» based on the material of cinema of the «thaw» period. The authors focus on the film “Ilyich's "utpost"» by Marlen Khutsiev. It is proposed to consider this film not as an isolated phenomenon of Russian culture, but as part of a global artistic dialogue of the 1960s. The authors rely on the works of Wolfgang Welsch and Mikhail Epstein and analyze the concepts of transculturality and transculture. Next, they reveal the essence of the transcultural approach, in the optics of which they consider possible ways to analyze the film «Ilyich's Outpost» with humanities students. It is shown that the transcultural approach will help students to see in the Soviet painting the reminiscences of Italian neorealism, the French «new wave», philosophical existentialism, Remarque's work. The formation of students' intercultural competence, skills of comparative analysis and critical thinking is recorded. The materials of the article can be used by teachers of humanities disciplines.

Key words: history of cinema, transcultural approach, cinema «thaw», «Zastava Ilyicha», French «new wave», intercultural competence.

Введение. Кинематограф советской «оттепели» в высшей школе традиционно изучается в контексте внутриполитических изменений: десталинизации, «потепления» культурного климата, пересмотра идеологических догм. Однако подобная оптика, при всей ее значимости, рискует изолировать советское кино 1960-х гг. от общеевропейского художественного контекста и тем самым «потерять», недопонять важные и глубинные пласты фильмов, не заметить всю сложность и виртуозность кинематографичекого языка. На самом деле именно в этот период, в начале 60-х гг., происходит интенсивный обмен эстетическими идеями между Востоком и Западом. В советской культуре, несмотря на ее закрытость и пропитанность чисто советскими идеями и идеалами, появляются и проявляются западные интуиции, что позволяет говорить о формировании транскультурного художественного пространства. Цель данной статьи – продемонстрировать преимущества транскультурного подхода в изучении кинематографа «оттепели» студентами гуманитарных факультетов в рамках дисциплины «История отечественного кино» на примере фильма Марлена Хуциева «Застава Ильича» (1964). Задачи исследования включают обоснование транскультурного подхода, анализ фильма М. Хуциева как транскультурного феномена и выявление педагогического потенциала данного похода в формировании профессиональных компетенций студентов-гуманитариев.

Изложение основного материала статьи. Термин «транскультурация» относительно молодой и не отечественной культур-философской мысли: он родился в середине XX века (1940 год), как ни странно, на Кубе. Кубинский антрополог Фернандо Ортис в книге «Кубинский контрапункт табака и сахара» данным термином фиксировал социальные процессы, происходящие в современном ему кубинском обществе, где взаимодействовали доминирующая культура и подавляемые ею культуры. Однако Ортис заметил, что результатом подобного взаимодействия была не культурная ассимиляция, а рождение новых культурных кодов, не тождественных взаимодействующим культурам. Данный процесс, происходящий внутри кубинской культуры, зафиксировался в термине «транскультурация». И сразу можно предположить и, более того, утверждать, что кубинская культура здесь не одинока: культурное взаимодействие есть закономерный процесс в диалоге культур, из чего вытекает, что транскультурация есть один из законов развития культуры в целом. Существует точка зрения, что отцом транскультурации как термина является английский антрополог польского происхождения Бронислав Малиновский [4, С. 127]. Малиновский написал предисловие к книге Ортиса, следовательно, был знаком с ортисовским термином. Более того, пообещал использовать данный термин. Однако в реальности упоминал этот термин лишь дважды [1].

Несколько позднее (примерно в 1990-е гг.) появляется термин транскультура, переосмысливающий термин «транскультурация». Это связано с именем Вольфганга Вельша, немецкого философа, который утверждал, что ни одна культура не может существовать независимо: все культуры зависят друг от друга, переплетаются, проникают друг в друга, стирая грань между «своим» и «чужим» [2]. Отечественный исследователь С.Г. Чукин, рассматривая трансверсальность и транскультурность у В. Вельша, объясняет механизм транскультурности: «Концепт транскультурности отталкивается от изначальной попытки найти общности и различия и выдвигает в центр внимания субъекта как недетерминируемую величину, которая связывает в узлы различные культурные потоки в данный промежуток времени и в данной специфической ситуации, для того чтобы в другом месте и в другое время снова их развязать и по-новому связать [8]. Это

говорит о том, что транскультуность есть не просто взаимопроникновение культур в рамках одной исторической эпохи. Первоочередную роль, прежде всего, здесь играет субъект. Очевидно, что субъектом культуры может быть только человек как ее творец. Именно человек-субъект-творец связывает различные «культурные потоки» и тем самым это ведет не к подавлению доминирующей культурой культуры-реципиента, а к рождению нового культурного кода, в котором диалектически через закон «отрицания отрицания» на новом уровне воспроизводятся элементы взаимодействующих культур. Следовательно, транскультурность можно рассматривать как механизм рождения новых культурных явлений. При чем это возможность их воспроизведения и новой взаимосвязи в любой другой исторический период в любой точке земного шара.

Транскультуре посвящены работы российского философа и культуролога Михаила Эпштейна [9; 10]. В отличие от В. Вельша, М. Эпштейн мыслил транскультуру как антитезу универсализурующей всё и вся тоталитарной советской культуре и акцентировался на её семиотическом аспекте. Безусловно, есть и точки пересечения с В. Вельшем: «…транскультура предполагает диффузию исходных культурных идентичностей», – пишет М. Эпштейн [4, С. 424]. Однако культурная диффузия в рамках транскультуры не есть проникновение и растворение (исчезновение) одной культуры в другой (собственно, как и у В. Вельша). Транскультура не приводит к нивелировке исходных культур. Транскультурная модель есть попытка дать культурному иному голос, звучание и активизировать его творческий потенциал в рамках многообразия целого культуры: «В транскультуре «Книга перемен» корренспондирует и взаимодействует с музыкой Баха и теорией множества Г. Кантора. Но в отличие от гессевской Игры, которая носила принципиально репродуктивный характер и исключала творчество новых знаков и ценностей, транскультура есть творчество в жанре и объеме культуры как целого» [6]. Данная мысль крайне важна. Транскультура не есть рекомбинация культурных кодов диалогизирующих или взаимодействующих культур. Транскультура есть творчество, а значит, рождение нового на фундаменте взаимодействующих культурных моделей.

Далее перейдем от транскультурации и транскультуры к транскультурному подходу. На основе вышесказанного, транскультурный подход можно определить как методологию анализа, рассматривающую культурные явления не как продукты культур – изолированных и замкнутых культурных систем, а как открытых друг другу и взаимопроникающих друг в друга. Как можно использовать транскультурный подход при изучении кинематографа? Транскультурный подход позволит рассмотреть кинопроизведение как органичный сплав различных культурных элементов и киноэлементов. В результате чисто, казалось бы, национальные идеи, вплетенные в семантическое поле мировой культуры и кинематографа звучат неожиданно полифонично и сложно диалогично: в них, может быть, «вскроются» глубинные оттенки смыслов, смысловое многоголосье, что невозможно выявить в рамках традиционного (например, даже сравнительного) анализа.

Транскультурный подход можно использовать в современном образовательном пространстве высшей школы при изучении гуманитарных курсов. Покажем механизм применения и преимущества транскультурного подхода в рамках курса «История отечественного кино». Для этого нами выбрана тема «Кинематограф периода «оттепели»: «Застава Ильича» Марлена Хуциева».

Прежде всего, разбор со студентами фильма «Застава Ильича» (1964) необходимо начать с общей историко-культурной справки: проанализировать политический, социальный и культурный контекст эпохи и упомянуть, что картину можно назвать квинтэссенцией «оттепели», символом эпохи. Далее перейти к фабуле: вспомнить, что это история о трех молодых людях (второе название фильма после цензорского сокращения «Мне двадцать лет») Сергее, Николае и Славе, репрезентирующих поколение шестидесятников, т.е. поколение «оттепели».

После общих штрихов целесообразно перейти к рассмотрению картины в оптике транскультурного подхода. При этом в начале опять же обратиться к самой эпохе: вспомнить, что 1960-е годы стали периодом уникального культурного диалога между СССР и Западом и, несмотря на политическое противостояние, в искусстве происходили интенсивные процессы взаимовлияния. Далее отметить, что Хуциев, формально работавший в парадигме социалистического реализма, неожиданно создал фильм, который визуально перекликался с французской «новой волной», по атмосфере напоминал итальянский неореализм, а по философской глубине приближался к философским трактатам.

Возможные направления аналитики «Заставы Ильича» в оптике транскультурного подхода: в ходе анализа образов героев и сцен фильма подвести студентов к следующим параллелям с европейским искусством 60-х гг.

Итальянский неореализм и французская «новая волна». Один из основоположников итальянского неореализма итальянский писатель и сценарист лучших фильмов Де Сики Чезаре Дзаваттини сказал, что «идеальным фильмом были бы 90 минут из жизни человека, с которым ничего не происходит». Ничего не происходит три с лишним часа с героями «Заставы Ильича», здесь никакого «монтажа аттракционов» Эйзенштейна: герои просто живут, но живут полной грудью, чувствуют, разговаривают, бродят по городу, ходят в гости, встречаются с девушками, влюбляются, слушают современную им поэзию, думают, размышляют, осмысляют, экзистируют.

Еще одну интуицию итальянского неореализма проговорил его отец Роберто Росселлини: «Я хочу запечатлеть реальность, ничего белее». Неореализм повлиял на французскую новую волну: Годар и Трюффо восхищались их фильмами. Документальность неореализма проступает в фильмах новой волны, ее представители ввели термин «правда жизни». Взяли его, правда, у Дзиги Вертова. Но здесь полная безыскусность: берут ручную камеру и снимают на улице, снимают, например, Бельмондо на улицах Парижа. Это и есть правда жизни, которую фиксирует камера.

Реальности в фильме Хуциева очевидно также много: от московских улиц до поэтического вечера поэтов-шестидесятников. Причем реальность в фильме но-настоящему реальна: Хуциев вставляет в художественную историю о трех товарищах (кстати, еще одна транскультурная интуиция: сразу вспоминается Ремарк) документальную хронику о поэтическом вечере в Технологическом музее. «Документальность» также возникала на съемочной площадке по взмаху руки Хуциева: «Режиссер, когда нужно было дать актерам знак начала съемки, – вспоминала Пилихина, – быстро снимал с головы кепочку, и актеры начинали сцену, отыгрывая ее среди обгоняющих их, спешащих по своим делам москвичей» [5, С. 28]. Хуциев, по сути, следует призыву неореалистов, продолжает традицию Дзиги Вертова и французской новой волны: взять в руки камеру, выйти из съемочного павильона на улицы и фиксировать реальность.

Экзистенциализм. Хуциев впервые вводит в отечественный кинематограф рефлексирующего героя. Ключевой персонаж фильма Сережка Журавлев, уволенный в запас, возвращается в родной город в поисках себя и любимой девушки. И здесь начинается чистый экзистенциализм: «У меня такое ощущение, что меняются только дороги: в школу, в институт, на работу…», – говорит Сережа, болеющий гриппом. Вспоминается Камю: «Подъем, трамвай, четыре часа в конторе или на заводе, обед, трамвай, четыре часа работы, ужин, сон; понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота – всё в том же ритме...» [2]. Здесь и классический экзистенциализм с его дифференциацией существования и экзистенции как осмысленного бытия.

Фильм, тем самым, оказывается не классической историей о событии, а историей сознания, историей поиска себя, смысла жизни. Причем поиска незавершенного. Поиска ради поиска. Когда-то в далеком XVIII веке немецкий писатель и философ Готфрид Лессинг сказал об истине: «Если бы Бог держал в правой руке все истины, и в левой – единственное и

всегда живое стремление к истине и сказал бы мне: «Выбирай», я бы смиренно бросился на колени перед его левой рукой и сказал: «Отче, дай мне это, право на чистую истину принадлежит только тебе» [3, С. 418]. Вот и у Хуциева аналогичная интуиция. Только не об истине как цели познания. А об истине экзистенциальной, истине о себе, о смысле бытия. Найти себя в абсолютном смысле недостижимо. Любой поиск есть незавершенный мыслительный процесс. Между тем, жизнь «становится наполненной из-за опыта проживания события, а не их количества. Кто не проживает опыт, тот не способен ориентироваться в ценностях, которые наполняют жизнь смыслом» [7].

Если посмотреть на обозначенные моменты в оптике транскультурного подхода, то, вроде бы, непритязательная, затянутая история трех товарищей перестает быть скучной: в ней неожиданно открывается интеллектуальная интрига, многоголосие смыслов, головоломок-вопросов, на которые бесконечно ищешь ответ. Пересматриваешь фильм заново, и попадаешь в новый круговорот просмотров.

Формирование профессиональных компетенций студентов-гуманитариев в рамках транскультурного подхода. Использование транскультурного подхода в учебных курсах по киноведению, культурологии и межкультурной коммуникации способствует формированию ряда ключевых компетенций.

Межкультурная компетенция. Транскультурный подход развивает способность студентов «декодировать» культурные значения, циркулирующие в глобальном медиапространстве. Студенты учатся распознавать в художественном произведении не только черты национальной традиции, но и интернациональные эстетические коды. Это особенно важно в эпоху глобализации, когда культурные границы становятся все более проницаемыми.

Компаративный анализ. Транскультурный подход требует от студента умения сопоставлять художественные явления, принадлежащие разным национальным традициям, выявлять типологические сходства и различия. В случае с «Заставой Ильича» это может быть сопоставление фильмов Хуциева и Годара, анализ общих черт (интерес к «потерянному поколению», новаторская работа с камерой) и различий (разный политический контекст, специфика цензурных ограничений в СССР).

Критическое мышление. Изучение транскультурных влияний помогает студентам преодолевать методологический национализм – тенденцию объяснять культурные явления исключительно внутри национальной парадигмы. Студенты учатся видеть, как художественные формы путешествуют между культурами, трансформируются и обретают новые смыслы. Эта компетенция особенно актуальна в современной науке, где все более востребованы транснациональные и трансдисциплинарные подходы.

*Историко-культурная эмпатия***.** Анализ фильмов оттепели в транскультурной перспективе позволяет студентам понять, как люди разных стран переживали сходные исторические процессы: урбанизацию, «оттепели» после тоталитарных режимов (во Франции – после войны в Алжире, в СССР – после смерти Сталина), поиск новых форм художественной выразительности. Это развивает эмпатию как способность понимать Другого без редукции его к собственной культурной матрице.

Навыки академического письма и аргументации. Работа с транскультурной проблематикой требует от студентов освоения сложного теоретического аппарата (например, работы В. Вельша, М. Эпштейна,) и умения выстраивать аргументированную научную речь.

Выводы. Транскультурный подход открывает новые перспективы для изучения гуманитарных дисциплин в современном высшем образовании. Культурные явления можно рассматривать не как изолированные феномены, а как часть общемирового культурного движения. На примере советского кинематографа «оттепели» рассмотрение со студентами формальных и содержательных параллелей с итальянским неореализмом, французской «новой волной» и экзистенциализмом позволяют говорить о формировании в 1960-е годы транскультурного кинематографического языка, который преодолевал идеологические барьеры. Педагогический потенциал транскультурного подхода значителен: он формирует у студентов межкультурную компетенцию, навыки компаративного анализа, критическое мышление и историко-культурную эмпатию. В эпоху глобализации и цифровых медиа эти компетенции становятся необходимым инструментарием для будущих исследователей культуры.

Перспективным представляется также изучение рецепции советских фильмов оттепели за рубежом и их влияния на западных режиссеров.

Литература:

1. Вельш, В. Транскультурность – измененное состояние сегодняшних культур / В. Вельш // Международный культурный портал «VIA REGIA». – 2018. – URL: https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (дата обращения: 12.05.2026)

2. Камю, А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде / А. Камю // Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / пер. с франц. И.Я. Волевич. – Москва: Политиздат, 1990. – С. 24-100

3. Лессинг, Г.Э. «Анти-Гёце» / Г.Э. Лессинг // Избранные произведения. – Москва: Художественная литература, 1953. – 481 с.

4. Малиновский, Б.М. Избранное: Динамика культуры / Б.М. Малиновский; перевод с английского. – Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2015. – 464 с.

5. Пилихина, М. Я – кинооператор / М. Пилихина; лит. запись А. Коноплевой. – Москва: Союз кинематографистов СССР: Бюро пропаганды советского киноискусства, 1976. – 46 с.

6. Тлостанова, М.В. Транскультурация как модель социокультурной динамики / М.В. Тлостанова // Вопросы социальной теории. – 2011. – Т. 5. – С. 126-149

7. Филиппович, Ю.С. Опыт доверия в контексте усталости и одиночества человека в современном обществе / Ю.С. Филиппович, М.С. Филиппович // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 14. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-14. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1657 (дата обращения: 12.05.2026)

8. Чукин, С.Г. В поисках утраченного единства: концепт трансверсальности у Вольфганга Вельша / С.Г. Чукин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 2. – № 1. – С. 57-64

9. Эпштейн, М.Н. Транскультура: между глобализмом и многокультурием. Как обрести свободу от своей родной культуры / М.Н. Эпштейн // Топос: литературно-философский журнал. – 2004. – № 1. – URL: https://www.topos.ru/article/2976 (дата обращения: 12.05.2026)

10. Эпштейн, М.Н. Философия возможного / М.Н. Эпштейн. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 424 с.

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье анализируются результаты исследования по формированию познавательной деятельности младших школьников. Целью исследования является изучение особенностей формирования актуального уровня познавательной деятельности младших школьников в условиях начальной школы. А также, выявление ключевых факторов, влияющих на её развитие. Велась работа над определением эффективных педагогических условий, способствующих повышению уровня когнитивной активности учащихся начальной школы. На первом этапе исследования был выявлен исходный уровень сформированности актуального уровня познавательной деятельности младших школьников. Выделены главные критерии и показатели познавательной активности. Подобраны диагностические методики для определения данных критериев. Акцентируется внимание на то, что данные констатирующего этапа исследования свидетельствуют, что уровень познавательной активности младших школьников не высок и считается достаточно средним. По результатам первого этапа исследования проведен формирующий этап эксперимента. Авторами разработан и апробирован тематический план занятий с использованием дидактических игр по активизации познавательной деятельности респондентов.

Ключевые слова: познавательная активность, дидактические игры, актуальный уровень, младшие школьники, познавательная мотивация, самостоятельность, инициативность, мотивация к учению, эмоционально-чувственный компонент, самооценка, оценочно-результативная деятельность.

Annotation. This article analyzes the results of a study on the development of cognitive activity in primary school students. The purpose of the study was to examine the characteristics of the development of the current level of cognitive activity in primary school students and to identify the key factors influencing its development. Work was conducted to determine effective pedagogical conditions that contribute to an increase in the level of cognitive activity of primary school students. The first stage of the study identified the initial level of development of the current level of cognitive activity of primary school students. The main criteria and indicators of cognitive activity were identified. Diagnostic methods for determining these criteria were selected. It is emphasized that the data from the ascertaining stage of the study indicate that the level of cognitive activity of primary school students is not high and is considered quite average. Based on the results of the first stage of the study, the formative stage of the experiment was conducted. The authors developed and tested a thematic lesson plan using didactic games to activate the cognitive activity of respondents.

Key words: cognitive activity, didactic games, current level, primary school students, cognitive motivation, independence, initiative, motivation to learn, emotional-sensory component, self-esteem, evaluative-resultative activity.

Введение. Развитие познавательной активности школьника начальной школы, в соответствии требований ФГОС НОО, обретает более актуальную значимость в образовательном пространстве. Согласно принятой в научной литературе дефиниции, познавательная активность представляет собой целенаправленное, мотивированное стремление личности к самостоятельному познанию, к получению новых знаний и подходы деятельности [2].

Для ученика, время учебы в начальной школе, является благоприятным периодом для развития когнитивных умений и возможностей, так как в младшем школьном возрасте закладывается фундаментальная база личности и учебной деятельности, формируется стабильная познавательная мотивация. Методологическая основа научной работы сформирована на фундаменте оценки современной научной литературы по вопросу познавательной активности.

Согласно результатам теоретического анализа проведен констатирующий этап исследования (выявление первичной степени познавательной деятельности респондентов) [1]; разработан тематический план мероприятий, ориентированный на улучшение степени познавательной активности учащихся начальной школы; осуществлена апробация плана с деятельным включением геймификации в процессе обучения как результативного средства мобилизации познавательного интереса.

Развитие познавательной активности младших школьников представляет собой один из ключевых аспектов учебно-воспитательном процессе, главным образом в контексте ФГОС НОО [5].

Познавательная активность обуславливается как целенаправленное, мотивированное намерение личности к самостоятельному познанию, постижению знаний и способов деятельности [2]. В младшем школьном звене, где закладываются основы личности, развитие стабильной мотивации и развитие когнитивного потенциала приобретают первостепенное значение.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальная работа проведена в одной из средней общеобразовательной школ Чистопольского муниципального района Республики Татарстан, в рамках освоения учебной дисциплины «Окружающий мир».

В исследовательской работе участвовали младшие школьники 2 «А» и 2 «Б» классов, разделенные на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. Общее число респондентов – пятьдесят (50).

На первом (констатирующем) этапе эксперимента были выявлены главные индикаторы и показатели познавательной активности школьников, отобраны и обоснованы диагностические методики для оценки данных критериев. Результаты подбора диагностических методик представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и методики для определения уровня сформированности познавательной активности младших школьников

Критерии	Показатели	Методика
Мотивационно-потребностный	– Интерес к обучению; – Стремление к знаниям по предметам.	Методика:«Цветные лепестки» Автор: Д.Е. Острова
Эмоционально-волевой	– Самостоятельность приобретения знаний; – Инициативность в работе; – Самоорганизация в процессе обучения; – Ответственное отношение к познанию.	Методика «Определение мотивов учения» Автор: И.Ю. Пахомовой и Р.В. Овчаровой
Оценочно-результативный	– Адекватное восприятие собственных возможностей в обучении; – Осознание необходимости получаемых знаний на практике; – Удовлетворенность результатами собственной интеллектуальной деятельности.	Методика «Лесенка» Автор: В.Г. Щур

Методика Д.Е. Острова «Цветные лепестки». Цель, которой определить уровень заинтересованности обучающегося к изучаемым предметам в школе [3]. Для наглядности полученных результатов мы решили представить ниже.

Таблица 2

Результаты

Уровни	ЭГ(%)	КГ (%)
Высокий	8	16
Средний	68	64
Низкий	24	20

Высокий уровень – был выявлен у 2 учеников (8%) ЭГ и у 4 учеников (16%) КГ. Средний уровень – 17 детей (68%) ЭГ и 16 детей (64%) КГ. Низкий уровень – 6 детей (24%) ЭГ и 5 детей (20%) КГ. Ученики КГ с интересом выполняли задание. Они внимательно выслушали инструкцию до конца, затем приступили к работе. Лишних вопросов дети не задавали, и проведение методики в КГ прошла быстро, интересно и легко. В ЭГ были дети (С. Матвей, Р. Диана), которые начали работу, не выслушав инструкцию до конца, раскрашивали лепестки понравившимся цветом и не пронумеровали предметы. Это свидетельствует о том, что они не вникают в суть задания, и спешат поскорее закончить работу. Были дети, которые так же выполнили работу быстро (Х. Рамадан, Г. Даниил, Д. Гафур, Е. Артур), далее во время диагностики давали понять остальным учащимся, что они все сделали, тем самым отвлекая ребят от выполнения задания.

Подводя итоги проведенной методики, видим, что в данной группе есть дети, у которых отсутствует мотивация к учению, отсутствует концентрация и слаба сила духа, целеустремленность. Есть положительные результаты, некоторые дети (Х. Данил, Н. Самат, И. Замира, К. Полина) ответственно подошли к решению поставленной задачи. Они задавали вопросы, размышляли о заинтересованности к предмету. Результаты исследования доказывают, что в ЭГ и КГ у детей доминирует средний уровень познавательной мотивации. Далее мы провели диагностику по следующей методике «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург [3] Определили относительную интенцию мотивов, содействующих к учению младших школьников. Полученные данные представлены ниже.

Таблица 3

Относительная интенция мотивов, содействующих к учению младших школьников

Уровни	Экспериментальная группа(%)	Контрольная группа (%)
Высокий	8	12
Средний	48	56
Низкий	44	32

В ходе беседы младшие школьники ответили на вопросы. Например, «Кто из ребят прав? Ответили младшие школьники по-разному, И. Амина, К. Ника, Г. Тимур, Г. Данил, Х. Рамадан, Р. Диана ответили, что их мама заставляет ходить в школу. К. Полина, И. Замира ответили, что они ходят в школу, потому что им нравится учиться. Были дети, которые ответили, что они ходят в школу из-за друзей и перемен (Х. Рамадан, Е. Артур, М. Диля).Высокий уровень – был выявлен у 2 детей (8%) ЭГ и у 3 детей (12%) КГ. Средний уровень – был определен у 11 детей (44%) ЭГ и у 8 детей (32%) КГ.

По результатам проведённого исследования установлено, что в исследуемых группах учащихся преобладает средний уровень эмоционально-чувственного компонента познавательной активности.

Далее была реализована методика В.Г. Щур «Лесенка», цель которой определить степень самооценки младших школьников как оценочно-результативного компонента их деятельности на занятиях по предмету «Окружающий мир» [4]. Данная методика была адаптирована на определение самооценки и позиции каждого ученика по дисциплине «Окружающий мир», поскольку дальнейшее действие было запланировано в рамках именно этого предмета, и нам было важно сравнить результаты отношений учащихся к данному предмету.

Таблица 4

Данные уровня развития самооценки учащихся

Уровни	ЭГ(%)	КГ (%)
Высокий	12	16
Средний	56	60
Низкий	32	24

Высокий уровень был выявлен у 3 детей (12%) ЭГ и у 4 детей (16%) КГ. Дети адекватно оценивают свою самооценку, это доказывают их положительные оценки по данному предмету. У данных детей выявлен позитивный настрой к себе, образовательному учреждению, дисциплине «Окружающий мир». Они умеют объективно оценивать свои знания, так же это доказывает их конструктивное отношение к данному учебному предмету. Учащиеся нарисовали себя на 7-8 ступеньке лестницы, и, например, И.Замира в предыдущем задании отметила дисциплину «Окружающий мир» превыше всего, в качестве самого любимого. Н. Самат, Х. Данил, отмечали тот же предмет в качество одного из предпочитаемых предметов (на втором и на третьем месте соответственно). Средний уровень – 14 младших школьников (56%) ЭГ и 15 школьников (60%) КГ. В группах преобладает средний уровень самооценки учащихся. Однако надо отметить, что в данной группе есть дети (К. Полина, Ж. Артем), которые активны на уроках, всегда задают интересующие вопросы учителю, получают положительные оценки, проявляют интерес к изучаемым темам, однако нарисовали себя на 6 ступени лестницы. Это свидетельствует о том, что у их несколько занижено восприятие собственных возможностей в обучении. К таким детям приемлемо применять ситуации успеха, чтобы решить их психологическую проблему, связанную с самооценкой. Низкий уровень – 8 детей (32%) ЭГ и 6 детей (24%) КГ. Следует отметить, что учащиеся данного уровня критично настроены к себе и своим возможностям. Г.Данил нарисовал себя на самой нижней ступени, даже не дослушав описание остальных. И. Амина, К. Ника, и др. нарисовали себя на 2 ступени лестницы, они выполняют на уроке только самые простые задания, которые не вызывают затруднения. У учеников данной группы плохие оценки по предмету, нет достижений, на основе которых они могли бы оценить себя достойно. Нужно внимательно относиться к таким ученикам и настроиться на оптимистически одобряющий лад, чтобы они чувствовали себя комфортно и проявили себя. Мы пришли к выводу, что в ЭГ и КГ преобладает средний уровень эмоционально-результативного критерия, в результате определяем средний уровень познавательной активности в ЭГ и КГ, представим полученные данные по всем методикам ниже.

Таблица 5

Полученный данные

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	10	15
Средний	64	63
Низкий	26	22

Следовательно, при сравнении полученных данных на данном этапе (констатирующий) исследования было определено, что младшие школьники занимают примерно одинаковый уровень познавательный активности, почти в обеих группах преобладает средний уровень, но в КГ низкий уровень составляет 26%, высокий – 10%, а в ЭГ низкий уровень – 22%, высокий – 15%. Данные констатирующего этапа исследования свидетельствуют, что уровень познавательной активности младших школьников не высок и считается достаточно средним. На формирующем этапе исследования нами был разработан и реализован календарно-тематический план занятий с использованием дидактических игр по активизации познавательной деятельности респондентов.

Занятия проводились посредством игровых технологий, выбирая игры для развития познавательной активности учащихся начальной школы.

На уроке по теме «Родная страна» школьникам было предложено воспользоваться платформой Учи. ру, где дети смогли закрепить знания по символике государства. При закреплении полученных знаний школьники работали в парах. Им предлагалась поиграть в игру «Символы государства».

Пара, которая справилась с заданием первая, рассказывает, что они запомнили на данном занятии. Занятие по теме «Москва – столица России» проходило в нетрадиционной форме, как «урок аукцион». Школьники знают, что «аукцион» открытая торговля, продажа какого-нибудь владения, собственности. А покупателем становится тот, кто предложит более высокую стоимость.

Также, мы организовали аукцион знаний. Чтобы принять участие в аукционе, школьникам требовалось тщательно подготовиться к данному уроку. Они должны знать, какие достопримечательности города Москвы будут « выставлены на продажу». Урок начался с обсуждения правил аукциона. Детей известили, что выставленные картины, фигуры будут продаваться не за деньги, а на знания о предмете. Кто первый наберет установленное количество баллов, тот и становится обладателем. Баллы (звезды) зарабатываются школьниками в процессе обмена знаниями о обозреваемом объекте, который выставлен на продажу. Уроки посредством игр способствуют расширении знаний, кругозора младших школьников, активизировать самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Занятие «Города России» тоже прошел в нетрадиционной форме – урок путешествие. Учащиеся виртуально смогли путешествовать в 5 (пяти) городах, познакомились с достопримечательностями. В рамках занятия была реализована игровая технология «Туристическое агентство», направленная на развитие познавательной и творческой активности младших школьников. Учащиеся были распределены на группы, каждая из которой представляла собой «туристическое агентство». Каждой группе было поручено подготовить информационный материал об одном из городов России. Задача группы – заинтересовать «туристов» (остальных учащихся класса) и предложить виртуальную экскурсию, раскрыв уникальные особенности и достопримечательности выбранного города. «Сотрудники туристического агентства» должны были представить свой город ярко и увлекательно, используя различные формы подачи материала (презентации, рассказы, иллюстрации и т.д.). В заключительной части занятия учащиеся совместно определили самый интересный и красивый город, после чего был организован просмотр тематического видеоматериала. Эффективность данной формы работы обусловлена тем, что уже на начальном этапе занятия у школьников формировалась устойчивая мотивация к самостоятельной учебной деятельности, поиску и обработке информации. Группа учащихся (Н. Радмир, Г. Данил, Х. Рамадан, Г. Даниил) представляли свой родной город Чистополь. Они рассказали одноклассникам о достопримечательностях города. Г. Данил рассказал о музее

Б. Пастернака, С. Даниил – про Музей Уездного города. Также учащиеся подготовили презентационный слайд-шоу по замечательным природным местам своего города. На уроке по теме, «Какой бывает транспорт» дети разделились на несколько групп, была проведена викторина. В ходе игры дети разгадывали ребусы, отгадывали загадки. Разделяли транспорт на группы в парах. Работали в группе над заданием «Специальный транспорт». Так же акрепили важные номера специальных служб. На уроке по теме «Моя родословная» было запланировано создание генеалогического древа. Детям заранее было дано задание, найти дома фотографии своих родителей, дедушек, бабушек.

Таблица 6

Календарно-тематическое планирование занятий с использованием игровых технологий

№	Мероприятие	Цель	Игровая технология	Дата проведения
1	Урок «Родная страна»	Знакомство с государственной символикой	Дидактическая игра «Собери символы государства»	08.11.2025
2	«Москва – столица России»	Создание условий на уроке для организации деятельности учащихся по усвоению понятия столица	Нетрадиционная Урок-аукцион	15.11.2025
3	«Родной край – частица родины»	Создать условия для формирования знаний о родном крае	Игры «Отгадай задуманное», «Составь пословицу», «Сложи картинку»	22.11.2025
4	«Все профессии нужны»	Формировать у учащихся представление о многообразии профессий и их взаимосвязи	Дидактическая игра «Собери название профессии», игра «Узнай профессию»	29.11.2025
5	«Россия – многонациональная страна»	Ознакомление учащихся с народами, живущими в России, их единством	Урок-путешествие игра-конкурс «Национальный костюм»	6.12.2025
6	Урок «Домашние и дикие животные»	Дать сведения о домашних и диких животных, их общности и различиях, продемонстрировать многообразие домашних животных, их значимость для людей. Животные родного края	Игра «разбивайте на группы»	13.12.2025
7	Урок «Домашние растения»	Рассказать о домашних, комнатных растениях, о роли их в жизни людей; объяснит правила ухода за ними. Игра-викторина «Знатоки домашних растений»	Игра-викторина «Знатоки домашних растений»	17.01.2026
8	Урок «Моя родословная»	Исследовать родословную своей семьи	Создание генеалогического дерева	24.01.2026
9	Урок «Красная книга»	Познакомить редкими растениями и животными, объяснить меры по их сохранению и приумножению численности; поведать о Красной книге; увеличить и расширить знания о редких растениях, животных родного края; формировать бережное отношение к окружающему миру, к природе	Игра- путешествие по маршрутам «По разделам Красной книги»	31.01.2026
10	Урок «Строение человека»	Объяснить цели и задачи раздела; внедрить термин «внешнее» и «внутреннее устройства тела человека»; осведомить с частями и внутренними органами человека; дать первоначальное воззрение о работе внутренних органов»	Дидактическая игра «Тело человека»	14.02.2026
11	Урок «Домашние опасности»	Рассказать об опасностях, которые могут поджидать дома; усвоить правила безопасности в быту; генерировать мотивы к безопасному поведению в доме	Дидактическая игра «Берегись огня»	21.02.2026
12	Урок «Водные богатства»	Познакомить с разнообразием водоёмов; научить различать части реки	Посещение комнаты виртуальной реальности «В подводный мир»	28.02.2022

На подготовительном этапе (при выборе фотографий дома), учащиеся узнавали у родителей о своих предках. На уроке дети рассказывали о героях-прадедах, участвовавших в Великой Отечественной Войне 1941-1945 гг. Все учащиеся с удовольствием слушали рассказы своих одноклассников. На уроке «Водные богатства» был запланирован поход в виртуальную комнату с показом мультфильма о подводном мире. Не все дети были знакомы с такими инновационными технологиями, некоторые из ребят были там впервые. После просмотра мультфильма учащиеся делились впечатлениями о том, как они погружались под воду, рассматривали подводный мир.

Выводы. В конечном итоге, становится очевидным, что исследование подтверждает: запланированные занятия с применением игр являются не просто эффективным, а порой и незаменимым средством формирования актуальной степени и познавательной активности учащихся начальной школы.

Они создают естественную среду для развития любознательности, инициативности и самостоятельности в познании, что весьма важно для их дальнейшего успешного обучения и развития. Прослеживаются индивидуальные различия в уровне развития познавательных процессов, связанные с уровнем общего интеллектуального развития, степенью интереса к учёбе. Некоторые дети проявляют высокую заинтересованность в исследовательских формах обучения, успешно справляются с проблемными ситуациями и демонстрируют способность к концептуализации простейших явлений.

Литература:
1. Богданова, Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова. – Москва: Роспедагенство, 2014. – 68 с.
2. Доронина, Н.Н. Познавательная активность детей младшего школьного возраста / Н.Н. Доронина, О.А. Чернова // Молодой ученый. – 2018. – № 4(190). – С. 176-178
3. Поддубская, Г.С. Педагогическая диагностика в начальной школе / Г.С. Поддубская. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2017. – Ч. 1. – 84 с.
4. Сафронова, Н.П. Развитие познавательной активности у детей младшего школьного возраста в процессе игровой деятельности / Н.П. Сафронова // Молодой ученый. – 2024. – № 51(550). – С. 297-300
5. ФГОС НО и среднего общего образования. – Москва: ВАКО, 2024. – 256 с.

УДК 023
кандидат педагогических наук Грушевская Наталия Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
магистрант 1 курса группы БИД/маг-25, заочной формы обучения,
заведующая МБУК Пролетарского района Ростовской области
«Межпоселенческая центральная библиотека» Куницына Наталья Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
МБУК Пролетарского района Ростовской области
«Межпоселенческая центральная библиотека» (г. Пролетарск);
магистрант 2 курса, группы БИД/маг-24, заочной формы обучения,
заведующая Тлюстенхабльской поселковой библиотекой Исаенко Ольга Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
Тлюстенхабльская поселковая библиотека (г. Краснодар)

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ КОМПЛЕКТОВАНИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКИХ БИБЛИОТЕКАХ

Аннотация. В статье рассматривается влияние интеграции информационных ресурсов на трансформацию процессов комплектования фондов и читательского развития в детских библиотеках. Анализируется переход от традиционных моделей формирования коллекций к динамическим системам, объединяющим печатные, электронные, мультимедийные и верифицированные интернет-ресурсы. Выявляются изменения в читательских практиках детей и подростков цифрового поколения, обусловленные доступностью гетерогенного контента. Обосновывается необходимость внедрения гибридных моделей комплектования, интеллектуальной каталогизации и персонализированных сервисов рекомендации литературы. Особое внимание уделяется роли детской библиотеки как интегратора образовательного и досугового контента, формирующего новые компетенции юных читателей – от информационной грамотности до критического мышления.
Ключевые слова: интеграция информационных ресурсов, комплектование библиотечных фондов, читательское развитие, детские библиотеки, гибридные коллекции, электронные ресурсы, цифровое поколение, персонализация, информационная грамотность, рекомендательные сервисы.
Annotation. The article examines the impact of information resource integration on the transformation of collection development and reader development processes in children's libraries. It analyzes the transition from traditional collection-building models to dynamic systems that combine print, electronic, multimedia, and verified internet resources. The study identifies changes in the reading practices of digital-generation children and adolescents driven by the availability of heterogeneous content. It substantiates the need for implementing hybrid collection development models, intelligent cataloging, and personalized book recommendation services. Special attention is paid to the role of the children's library as an integrator of educational and leisure content, fostering new competencies in young readers – from information literacy to critical thinking.
Key words: integration of information resources, library collection development, reader development, children's libraries, hybrid collections, electronic resources, digital generation, personalization, information literacy, recommendation services.

Введение. В современном социокультурном контексте детства наблюдается беспрецедентное разнообразие информационных источников. Дети и подростки взаимодействуют с печатными текстами, проверенными образовательными платформами, мультимедийным контентом, социальными сетями, приложениями и искусственным интеллектом. В этих условиях традиционная модель библиотечного обслуживания, базирующаяся на монополии печатного фонда и линейном чтении, демонстрирует явную утрату своей релевантности. Перед детскими библиотеками встает сложная двуединая задача: пересмотр принципов комплектования с включением в сферу ответственности широкого спектра цифровых ресурсов и трансформация подходов к читательскому развитию, направленная на формирование у юных пользователей компетенций осознанной навигации в интегрированной информационной среде.

Интеграция информационных ресурсов представляет собой фундаментальный механизм, способствующий решению данной задачи. Этот процесс можно охарактеризовать как комплексную синергию различных документных и электронных массивов, трансформирующую их в единое семантическое и технологическое пространство. Доступ к данному пространству осуществляется через унифицированную точку входа, что обеспечивает унификацию и стандартизацию информационных потоков.

Интеграция информационных ресурсов не только представляет собой техническое усовершенствование, но и значительно изменяет саму парадигму комплектования и читательского развития. Она приобретает статус основополагающего фактора, определяющего эволюцию этих процессов в современном информационном контексте. Данный процесс способствует формированию новых подходов к управлению информационными ресурсами и их интеграции в единую информационную среду.

Таким образом, интеграция информационных ресурсов является ключевым элементом в развитии информационной инфраструктуры и оказывает значительное влияние на эффективность комплектования и читательского развития.

Изложение основного материала статьи. Классическая модель комплектования детской библиотеки строилась на

принципах отбора печатных изданий, их обработки, расстановки и физического хранения. Интеграция информационных ресурсов разрушает эту линейность. Фонд современной детской библиотеки превращается в гибридную коллекцию, где печатные книги соседствуют с лицензионными электронными изданиями, оцифрованными краеведческими материалами, верифицированными образовательными веб-ресурсами, аудиокнигами, интерактивными книгами с дополненной реальностью и базами данных. Это требует внедрения новых принципов комплектования. Меняется критерий отбора: наряду с традиционными параметрами (научная и художественная ценность, педагогическая целесообразность) ключевым становится критерий интеграционной совместимости. Ресурс должен не просто содержать полезную информацию, но и органично встраиваться в систему библиотечных сервисов, поддерживать единые метаданные и протоколы обмена. Актуализируется политика лицензионного доступа: библиотеки переходят от разовых покупок электронных книг к подписке на динамически обновляемые платформы (адаптивные библиотеки детской литературы, интерактивные энциклопедии). О.В. Решетникова в своей статье поднимает данную тему и утверждает, что благодаря интернету все библиотечные ресурсы объединяются в общие поисковые системы: электронные каталоги, базы данных и полезные подборки книг. Обычно нужную книгу можно тут же забронировать, заказать или скачать в электронном виде, а на некоторых сайтах есть прямая ссылка на оцифрованные экземпляры из библиотечных фондов [4]. Параллельно с этим возникает практика кураторства открытых ресурсов: сотрудники библиотек отбирают, аннотируют и включают в каталог лучшие бесплатные образовательные сайты, видеолекции и познавательные каналы, создавая тем самым безопасную стартовую среду для детского поиска в сети.

Технологической основой такой интеграции становится единая поисковая система (Discovery-сервис), позволяющая ребенку одним запросом охватить и печатные книги, и электронные ресурсы, и рекомендованные интернет-страницы. При этом результаты поиска адаптируются по возрасту, уровню сложности и читательским предпочтениям, что принципиально отличает библиотечную интеграцию от «большого» веб-поиска, где юный пользователь часто теряется в избыточности и недостоверной информации. Интеграция не означает подмены печатного фонда цифровым. Напротив, качественно выстроенная гибридная среда выявляет уникальные свойства каждого формата: книга развивает глубину внимания и воображение, аудиоформат формирует навыки восприятия на слух, интерактивные приложения усиливают мотивацию через геймификацию. Н.В. Васильева в своей статье дает понять, что специалисты определили внешние и внутренние факторы, влияющие на внедрение дополненной реальности (AR) в библиотеках. Наиболее востребованными и полезными AR-решениями оказались: дополненные книги, навигация по фондам с дополнительной информацией, интерактивные экскурсии, геймификация, а также помощь в поиске и работе с книжными фондами [2]. Задача библиотеки - не выбирать между форматами, а проектировать их осмысленные пересечения.

Интеграция ресурсов принципиально меняет модель читательского развития. Если традиционная педагогика делала акцент на обучении технике чтения и анализе отдельного текста, то на первый план выходит метанавык – информационная и медийная грамотность в контексте множественных источников. Ребенок должен научиться не просто понимать прочитанное, но и сравнивать информацию из разных ресурсов (печатная энциклопедия и вики-статья, художественный текст и документальный фильм), оценивать достоверность, выявлять авторские интенции, строить собственное нарративное и фактологическое высказывание на основе синтеза данных. Р.А. Барышев в своей работе подчеркивает, что в современном понимании цифровые компетенции большинства специалистов складываются из владения информационной и медиаграмотностью, умений в области цифровой безопасности и навыков эффективной цифровой коммуникации [1]. В практической плоскости это выражается в появлении новых форм библиотечной работы. Вместо традиционного урока «тихого чтения» проводятся интегративные занятия-исследования. Например, тема «Животные Арктики» раскрывается через одновременное обращение к книге о полярных экспедициях, короткому документальному ролику на планшете, 3D-модели белого медведя в дополненной реальности и звуковому файлу с пением тюленей. Библиотекарь не просто передаёт готовые знания, а выступает в роли активного наставника, который учит детей навыкам поиска, анализа, проверки достоверности и объединения информации.

В контексте персонализированного читательского развития необходимо акцентировать внимание на интеграции ресурсов. Современные цифровые платформы обладают потенциалом для аккумулирования данных о читательских предпочтениях, скорости поглощения информации и когнитивных барьерах, возникающих в процессе восприятия текстов. На основе этих данных библиотечная система может формировать индивидуальные рекомендательные траектории: «Если тебе понравилась книга X и ты активно пользовался её интерактивным приложением, то тебе также подойдут аудиоверсия рассказа Y и веб-квест по историческому блоку Z». Такая персонализация требует соблюдения принципов добровольности, прозрачности и безопасности детских данных. Значительной трансформации подвергается роль детского библиотекаря. От традиционного «выдающего книги» специалист переходит к позиции медиатора интегрированной среды. Его компетенции включают: умение работать с метаданными и поисковыми алгоритмами; навыки педагогического проектирования занятий с множественными источниками; знание основ медиапсихологии; способность обучать детей критическому отношению к контенту (включая распознавание «фейков» и манипулятивных техник). Библиотекарь превращается в главного «человеческий интерфейс» между ребенком и сложным миром интегрированных информационных ресурсов. В своей работе Ю.В. Маслова подчеркивает, что задача библиотекарей – донести до современных подростков, что книга и чтение остаются главными проводниками в эпоху информации, инноваций и грамотности [3].

Интеграция библиотечных ресурсов представляет собой сложный процесс, сопряженный с рядом значимых вызовов, требующих глубокого анализа и комплексного подхода. Первый из них носит технический и финансовый характер. Создание Discovery-систем, приобретение лицензий на высококачественные электронные продукты и оцифровка библиотечных фондов требуют значительных бюджетных вложений. В контексте неравномерного доступа к широкополосному интернету в различных регионах это усугубляет цифровое неравенство, что, в свою очередь, затрудняет процесс интеграции ресурсов.

Второй вызов связан с методическими аспектами. Многие библиотекари не обладают необходимыми компетенциями в области интеграции и персонализации контента, что ограничивает их способность эффективно внедрять новые технологии и подходы. Третий вызов имеет содержательный характер и заключается в риске «клиповой дезадаптации» у пользователей, особенно у детей. Привыкание к гипертекстовой навигации может привести к утрате способности к последовательному и глубокому чтению, что негативно сказывается на когнитивном развитии и формировании навыков критического мышления.

Для преодоления этих вызовов необходимо разработать и внедрить системные решения. Одним из эффективных подходов является развитие сетевых библиотечных консорциумов, что позволяет оптимизировать распределение затрат на интеграционные платформы и обеспечить более равномерное использование ресурсов. Кроме того, необходимо активно инвестировать в профессиональное развитие библиотекарей, включая обучение современным методикам и технологиям интеграции и персонализации контента. Это позволит библиотекам адаптироваться к новым реалиям и эффективно использовать свои ресурсы для удовлетворения информационных потребностей пользователей.

Модернизация системы повышения квалификации библиотекарей включает модули по цифровой педагогике и работе с

метаданными. И.И. Рябова знакомит в своей статье с модулями программы курса повышения квалификации «Библиотекарь-библиограф – инструктор открытой науки» и дает понять, что они построены таким образом, что обеспечивают плавный переход от освоения теоретических основ открытой науки, авторского права, аналитико-синтетической переработки информации и создания информационных продуктов к практико-ориентированным заданиям, направленным на формирование способностей применять полученные знания на деле [5]. Сама интеграция ресурсов рассматривается не как замена чтения, а как его расширительное толкование: навигация по интегрированной среде становится подготовительным этапом, который подводит ребенка к вдумчивому взаимодействию с целостным текстом.

Выводы. Таким образом, интеграция информационных ресурсов является системообразующим фактором, способствующим трансформации деятельности детских библиотек. В контексте комплектования данный процесс приводит к переходу от традиционного печатного фонда к гибридной коллекции, интегрирующей документы различных форматов на основе унифицированных метаданных и унифицированных поисковых интерфейсов. Развитие читательских навыков представляет собой многогранный процесс, включающий не только овладение техническими аспектами чтения, но и формирование метапредметных компетенций. Эти компетенции включают умение работать с разнообразными информационными источниками, критическое оценивание данных и способность самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве. Ключевым элементом этого процесса является переосмысление роли библиотекаря. В условиях современной цифровой трансформации библиотекарь должен выступать в качестве посредника в интегрированной информационной среде, эффективно сочетая библиотечные, образовательные и цифровые компетенции. Только такая комплексная модернизация способна обеспечить детской библиотеке сохранение её социальной миссии, которая заключается не в конкуренции с цифровой средой, а в её осознанном и продуманном сопровождении. Детская библиотека трансформируется в пространство, где хаотичный информационный поток превращается в упорядоченную, безопасную и развивающую среду, стимулирующую чтение, познание и творческое развитие каждого ребёнка.

Литература:

1. Барышев, Р.А. Формирование модели цифровых компетенций сотрудников университетских библиотек / Р.А. Барышев // Научные и технические библиотеки. – 2021. – № 9. – С. 129-149

2. Васильева, Н.В. Дополненная реальность в библиотеках / Н.В. Васильева // Научные и технические библиотеки. – 2020. – № 8. – С. 115-128

3. Маслова, Ю.В. Перспективные решения проблемы снижения читательского интереса у подростков / Ю.В. Маслова // Библиосфера. – 2025. – № 2. – С. 22-30

4. Решетникова, О.В. Библиографическая продукция на официальных веб-сайтах центральных региональных библиотек: новые возможности и проблемы / О.В. Решетникова // Библиография и книговедение. – 2024. – № 1. – С. 5-16

5. Рябова, И.И. Модель развития информационно-аналитической компетенции библиотечных специалистов: результаты педагогического эксперимента / И.И. Рябова // Библиосфера. – 2025. – № 1. – С. 84-93

Педагогика

УДК 378.14.015.62

кандидат педагогических наук, доцент Гусев Дмитрий Александрович
Арзамасский гуманитарно-педагогический институт имени А.П. Гайдара – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас);
доктор педагогических наук, профессор Уварина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

О ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАСЛЕДИЯ НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В современных условиях развития образования особое внимание уделяется проблеме сохранения и популяризации культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества. Представленная проблема активно изучается в стенах «АГПИ им. А.П. Гайдара». Она приобретает особую актуальность, поскольку в вузе тем самым решают государственную задачу по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Для сельских школ, где традиции и местные обычаи играют значимую роль в формировании идентичности обучающихся, использование этого наследия становится важным ресурсом образовательного процесса. Будущие учителя должны быть готовы эффективно интегрировать элементы народного творчества в учебную деятельность, способствуя таким образом не только развитию творческих способностей учеников, но и укреплению их культурной самобытности. Цель исследования заключается в раскрытии ключевых дефиниций, анализ которых позволит выявить набор качеств и способностей, которыми должны овладеть студенты в вузе. Определение соответствующих качеств и способностей предопределит сущность готовности будущего учителя для дальнейшей эффективной воспитательной работы в сельских школах на основе материалов местных народных традиций. Авторы на основании метода анализа и обобщения педагогического опыта, метода педагогической интерпретации и обобщения, а также метода анализа научной литературы дали толкование таким терминам, как «личностно-профессиональные качества», «художественно-творческие способности». В статье авторами дано определение понятия «готовность будущего учителя». Структура и содержательное наполнение готовности включают в себя эмоционально-ценностный, когнитивный и рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: готовность, будущий учитель, сельская школа, народное прикладное творчество, культурно-педагогическое наследие.

Annotation. In today's educational environment, special attention is being paid to preserving and promoting the cultural and pedagogical heritage of folk arts and crafts. This issue is being actively studied at the «AGPI im. A.P. Gaidara». It is increasingly becoming particularly relevant, as the university is thus addressing the national objective of preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values. For rural schools, where traditions and local customs play a significant role in shaping students' identities, utilizing this heritage becomes an important resource in the educational process. Future teachers must be prepared to effectively integrate elements of folk art into their learning, thereby fostering not only the development of students' creative abilities but also the strengthening of their cultural identity. The purpose of this study is to uncover key definitions, the analysis of which will reveal a set of qualities and abilities that students should master at university. Identifying the relevant qualities and abilities will determine the essence of a future teacher's readiness for effective educational work in rural schools, drawing on materials from local

folk traditions. Using the method of analyzing and summarizing pedagogical experience, the method of pedagogical interpretation and summarization, and the method of analyzing scientific literature, the authors defined terms such as «personal and professional qualities» and «artistic and creative abilities». In this article, the authors define the concept of «readiness of a future teacher». The structure and content of readiness include emotional-value, cognitive, and reflective components.
Key words: readiness, future teacher, rural school, folk arts and crafts, cultural and pedagogical heritage.

Введение. Одним из проявлений и средств развития духовно-нравственных основ у детей и обучающейся молодежи является наследие народного прикладного творчества. Знание и понимание его первооснов как одного из видов народной культуры является одной из приоритетных задач образования. Сегодня как никогда важно у школьников и студентов закладывать знания о своей истории и культуре, чтобы сохранить свою незыблемость, необходимо укреплять в их сознании истину о содружестве проживания на территории России многонационального народа со своими чаяниями, идеалами, мудростью, которые заложены в народных традициях.

О понимании особого воспитательного значения народной культуры свидетельствуют труды отечественных ученых [13; 14; 17]. Исследователи единодушны во мнении о том, что только на основе познания своего уникального культурного прошлого следует построение культурного будущего.

Народная культура исторически сложилась и сформировалась как уникальный жизненный опыт людей, реализуемый в глубинке, в российских селах и деревнях. Она и сегодня не потеряла своей самобытности и уникальности благодаря тому, что развивается вдалеке от крупных населенных пунктов, промышленных центров, где активно внедряются различные культурные веяния и технологические решения.

Обзор научной литературы [1; 7; 15], анализ опыта работы педагогов в сельских школах и педагогических вузах показывает, что недостаточно эффективно задействуется потенциал наследия народного прикладного творчества как в развитии обучающихся, так и в работе по подготовке будущего учителя, планирующего связать профессиональную карьеру с сельской школой.

В целях осуществления эффективной воспитательной работы в школах на селе с учетом материалов местных народных традиций, одной из главных задач обучающихся в педагогических вузах, по мнению авторов, является кроме овладения профессией необходимость формирования в себе соответствующих личностно-профессиональных качеств и художественно-творческих способностей. Все это свидетельствует о том, что современному студенту необходимо обладать определенной готовностью к решению поставленных выше задач.

Успех профессиональной деятельности учителя в сельской школе по использованию региональной народной культурной традиции в воспитании обучающихся предопределен необходимостью овладения готовностью к данной деятельности, постигаемой в вузе. Очень важно верно интерпретировать сущность готовности в контексте заявленной проблемы, поскольку именно обращение к ее содержательной стороне будет влиять на качество личностного развития учителя и его совершенствование.

Метод педагогической интерпретации и обобщения, метод анализа научной литературы, анализ и обобщение педагогического опыта составили совокупность методов исследования, позволивших авторам решить намеченные в статье задачи.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на исследования [9; 21; 23], в которых раскрывается сущность готовности к различным видам деятельности, авторы пришли к выводу, что под данным понятием подразумевается «система качеств личности, обуславливающая успешность деятельности. В нашем исследовании мы будем придерживаться именно такой трактовки понятия «готовность»» [6, С. 129].

По мнению авторов, готовность в контексте проводимого исследования представляет собой достаточно сложный феномен, поскольку предполагает наличие у будущего учителя определенного набора соответствующих качеств и способностей, по наличию которых его можно будет отождествить с педагогом, художником и педагогом-художником. Такое многоаспектное явление связано с тем, что студенту кроме общих педагогических категорий, необходимо овладеть художественным опытом и научиться делиться им с окружающими воспитанниками. Наличие этих трех составляющих обуславливают его успешность, которая должна базироваться на определенном наборе качеств и способностей учителя, а именно, личностно-профессиональных качествах и художественно-творческих способностях.

Для подтверждения оправданности выбора в исследовании выше представленных качеств и способностей возникла необходимость первоначального определения их сущности и состава. В связи с этим будет проведен анализ психолого-педагогических источников, в которых рассматривается сущность понятий «личностно-профессиональные качества» и «художественно-творческие способности», а также дается характеристика их компонентного состава.

«Неслучайно в современной системе высшего педагогического образования страны пристальное внимание уделяется требованиям к качеству подготовки будущего учителя, которое предопределяется набором сформированных за годы обучения в вузе определенных качеств и способностей. Перейдем к рассмотрению понятия «личностно-профессиональные качества»» [5, С. 104], которое по-разному рассматривается в психолого-педагогических исследованиях. Так, Л.М. Митина под «профессиональным развитием личности понимает процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности и гибкости через разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием личностью необходимости самосовершенствования» [18, С. 123].

О делении профессионально значимых качеств на проектировочно-гностическую и рефлексивно-перцептивную группы педагогических способностей свидетельствует Н.В. Кузьмина [12].

А.К. Маркова представляет труд учителя в трех педагогических составляющих: деятельности, общении и личности [16].

Таким образом, с учетом контекста исследования, опыта работы авторов в вузе и сельской школе и придерживаясь точки зрения Л.М. Митиной [18] на проблему определения сущности понятия «личностно-профессиональные качества будущего учителя», дадим авторское толкование данному термину – это интегративная характеристика личности будущего учителя, представляющая собой гармоничное сочетание эмоциональных, интеллектуальных и поведенческих качеств, обладающих взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивающих успешность в профессии.

Определившись с сущностью понятия «личностно-профессиональные качества», перейдем к анализу психолого-педагогических исследований, в которых даются определения термину «художественно-творческие способности».

В целях раскрытия сути и содержания художественно-творческих способностей обратимся к понятиям «способности», «творчество», «творческие способности». Так, Л.А. Венгер под способностями понимает особенности индивида, характеризующие его успешность в деятельности [3]. Б.М. Теплов солидарен с вышеуказанной трактовкой, дополняя ее тем, что способности содействуют овладению новыми способами деятельности [22]. Понятие «творчество» с позиции Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского – созидание нового, обладающее ценностью для общества [2; 4].

В.А. Крутецкий отмечает, что человек приобретает способность к деятельности в соответствующих организованных условиях в течение жизни и в процессе обучения и воспитания [11]. Кроме этого, С.Л. Рубинштейн утверждает, что

способности развиваются по спирали, т.е. наличие способностей одного порядка способствует развитию способностей более высокого порядка [19]. Л.С. Выготский справедливо считает, что способности являются проявлением творческого развития ума [4].

Мы разделяем точку зрения современных ученых о том, что погружение ребенка в систематическую изобразительную деятельность является эффективным условием развития его художественно-творческих способностей.

По мнению Б.Т. Лихачёва, под художественно-творческими способностями следует понимать особенности характера человека, обеспечивающие процесс самостоятельной художественно-эстетической деятельности [13]. Ученый справедливо свидетельствует о непрерывности развития таких способностей.

Опираясь на исследования А.А. Мелик-Пашаева, Н.Н. Новлянской [17], Д.Е. Иванова-Загрекова под понятием «художественно-творческие способности» подразумевает «психологические особенности личности, позволяющие ей качественно и легко овладевать способами освоения и созидания художественных образов в одном или нескольких видах искусства» [8, С. 49].

Рассмотрение и обобщение вышеприведенных трактовок исследуемых понятий, опыт работы в качестве учителя изобразительного искусства в сельской школе и преподавателя вуза по методике обучения изобразительному искусству позволяют дать авторское определение термину «художественно-творческие способности будущего учителя», под которым авторы будут понимать особенности личности будущего учителя, обеспечивающие его успешность в художественно-эстетической деятельности с обучающимися.

Приведенный анализ научной литературы, структурирование и уточнение сущности основных понятий исследования позволили прийти авторам к мнению о том, что личностная, профессиональная, художественная и творческая готовность будущего учителя, выражающаяся в наличии личностно-профессиональных качеств и художественно-творческих способностей, обеспечит успешность использования наследия прикладного творчества в сельской школе.

Таким образом, опираясь на обзор научной литературы, содержательную характеристику терминологического аппарата под понятием «готовность будущего учителя» в контексте проблемы исследования авторы буду понимать интеграцию сформированных качеств и способностей будущего учителя, обусловливающих успешность в воспитании сельских школьников на наследии народного прикладного творчества.

Критериями готовности будущего учителя выступают: экспрессивность и наличие эмоциональной устойчивости для работы в сельской школе, принятие ценностей педагогической профессии и идеалов народного прикладного творчества, оценка успешности профессиональной и художественно творческой деятельности.

Анализ научных источников [10; 15; 20] позволил сформулировать авторам следующие компоненты готовности будущего учителя к использованию наследия прикладного творчества в сельской школе: эмоционально-ценностный (экспрессивность и эмоциональная устойчивость к специфическим условиям работы в сельской школе; принятие ценностей педагогической профессии и идеалов народного прикладного творчества); когнитивный компонент (общепрофессиональные и специальные знания, умения и навыки; художественные способности к народному прикладному творчеству; способность к профессиональному самосовершенствованию и творческой самореализации); рефлексивный компонент (самооценка и коррекция общепрофессиональной и художественно-творческой деятельности с сельскими школьниками).

Компоненты готовности определялись исходя из следующих факторов:

– специфики сельской школы и контингента педагогического вуза;

– особенностей видового многообразия народного прикладного творчества;

– цифрового и конвергентного образования, внедрения современных технологий в педагогический процесс [5].

Выводы. Проводимая работа в АГПИ им. А.П. Гайдара на современном этапе развития педагогического образования обладает особой актуальностью, поскольку выполняет государственную задачу по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В вузе продолжают успешно готовить учительские кадры, которые в дальнейшем трудоустраиваются в сельские школы, где эффективно используют наследие местной народной культуры в воспитании обучающихся.

Раскрыта и уточнена сущность понятийных категорий исследования, на основе которых с учетом метода педагогической интерпретации и обобщения даны авторские определения понятиям:

– «личностно-профессиональные качества будущего учителя» – интегративная характеристика его личности, представляющая собой гармоничное сочетание эмоциональных, интеллектуальных и поведенческих качеств, обладающих взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивающих успешность в профессии;

– «художественно-творческие способности будущего учителя» – особенности его личности, обеспечивающие успешность в художественно-эстетической деятельности с обучающимися.

Беря во внимание сущность авторских понятий и опираясь на анализ научной литературы, авторы дали определение понятия «готовность будущего учителя», ее компонентная структура и содержательное наполнение представлены на основе метода анализа научных отечественных источников и включает в себя эмоционально-ценностный, когнитивный и рефлексивный компоненты, именно на формирование которых направлена разработанная в исследовании модель, структурные компоненты которой будут представлены в следующей статье.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Малокомплектная школа как фактор развития села / Л.В. Байбородова // Педагогика сельской школы. – 2024. – № 4(22). – С. 25-39

2. Богоявленская, Д.Б. От дара к одаренности: от слова к понятию / Д.Б. Богоявленская // Проблемы современного образования. – 2024. – № 2. – С. 33-38

3. Венгер, Л.А. Генезис сенсорных способностей / Л.А. Венгер. – Москва: Педагогика, 1976. – 342 с.

4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 2013. – 546 с.

5. Гусев, Д.А. Концепция подготовки будущего учителя к реализации в сельской школе культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества / Д.А. Гусев, О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Педагогика сельской школы. – 2023. – № 3(17). – С. 97-111

6. Гусев, Д.А. Об использовании культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества в сельской школе и вузе / Д.А. Гусев // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 127-130

7. Ефлова, З.Б. Актуальные вопросы развития российской сельской школы / З.Б. Ефлова // Педагогика сельской школы. – 2025. – № 3(25). – С. 80-98

8. Иванова-Загрекова, Д.Е. Развитие художественно-творческих способностей как психолого-педагогическая проблема / Д.Е. Иванова-Загрекова // Мир детства в современном образовательном пространстве. – 2022. – № 13. – С. 46-49

9. Исследование уровня готовности будущих учителей начальных классов к проектно-конструктивной деятельности /

Е. Волчегорская, Т. Лисицкая-Савина, Л. Андриевская, В. Кудинов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 5(231). – С. 259-261

10. Ковалев, В.П. Работа администрации общеобразовательной школы по повышению профессиональной компетентности и формированию управленческой готовности учителя начальных классов в условиях введения ФГОС НОО / В.П. Ковалев, А.А. Леснов, Н.Н. Корочкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17372 (дата обращения: 18.05.2026)

11. Крутецкий, В.Н. Психология / В.Н. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1999. – 302 с.

12. Кузьмина, Н.В. Определение предмета фундаментальной акмеологии / Н.В. Кузьмина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28. – № 4. – С. 60-64

13. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания: специальный курс / Б.Т. Лихачев. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 334 с.

14. Лихачёв, Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре: сборник научных трудов / Д.С. Лихачев; сост., науч. ред. А.С. Запесоцкий. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2022. – 542 с.

15. Мазкова, И.Г. Готовность учителя социально-гуманитарных дисциплин к работе в сельской национальной школе / И.Г. Мазкова, И.Г. Комлева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 148-152

16. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.

17. Мелик-Пашаев, А.А. Об индивидуальном подходе в педагогике искусства / А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Новлянская // Мир психологии. – 2023. – № 2(113). – С. 123-131

18. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с.

19. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2024. – 705 с.

20. Рудь, М.В. Готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей: научные подходы / М.В. Рудь // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 3. – С. 109-115

21. Савченков, А.В. Модель формирования готовности обучающихся педагогического колледжа к профессиональному самоопределению / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, О.Ю. Леушканова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – Т. 17. – № 1. – С. 5-14

22. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва: Просвещение, 1961. – 379 с.

23. Хитрюк, В.В. Оценка профессиональной педагогической подготовки в контексте принципа инклюзии в Беларуси / В.В. Хитрюк // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – № 5. – С. 110-122

Педагогика

УДК 378

доктор медицинских наук, заведующий кафедрой анатомии человека Гусейнова Сабина Тагировна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
студент 4 курса лечебного факультета Ильясов Абусупиян Буташевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
студентка 3 курса лечебного факультета Алиева Патимат Джамалутиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИИ В МЕДИЦИНСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. На страницах исследования представлена модель формирования готовности студентов-медиков поколения Z («зеты», «зумеры») к этичному, эффективному и безопасному использованию искусственного интеллекта (ИИ) как инструмента будущей профессиональной деятельности. Для этого в первую очередь даётся ответ на вопрос о том, какие ключевые особенности, психологические и эмоциональные характеристики присущи современным студентам медицинских вузов. На основе исследования этих характеристик осуществляется определение основных требований к организации с такими студентами образовательного процесса в пространстве медицинского вуза (факультета), не исключая, конечно, той его составляющей, которая ориентирована на подготовку будущих врачей к использованию ИИ при решении профессиональных задач. При учёте данных требований осуществляется построение современной педагогической модели подготовки студентов поколения Z к применению соответствующего инструмента.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, медицинский вуз, студент медицинского вуза, преподаватель медицинского вуза, поколение Z, педагогическое моделирование, искусственный интеллект в медицине.

Annotation. At the given research pages the authors present a model for the formation of the readiness of medical students of generation Z («zetas», «zoomers») for the ethical, effective and safe use of artificial intelligence (AI) as a tool for future professional activity. To do this, first of all, the answer is given to the question of what key features, psychological and emotional characteristics are inherent in modern students of medical universities. Based on the study of these characteristics, the basic requirements for organizing the educational process with such students in the space of the modern medical university (faculty) are determined, not excluding, of course, that component of it, which is focused on preparing future doctors to use AI in solving professional tasks. Taking into account these requirements, a modern pedagogical model is being built for preparing students of generation Z to use the appropriate tool.

Key words: higher medical education, medical university, medical university student, medical university teacher, generation Z, pedagogical modeling, artificial intelligence in medicine.

Введение. По мнению исследователей (Э.Т. Бихатова [1], Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В. Савицкая, О.К. Логвинова [5]), на текущем этапе своего существования отечественная система высшего медицинского образования нуждается во внесении ряда прогрессивных нововведений, которые могут быть систематизированы по двум взаимосвязанным областям (Рис. 1).

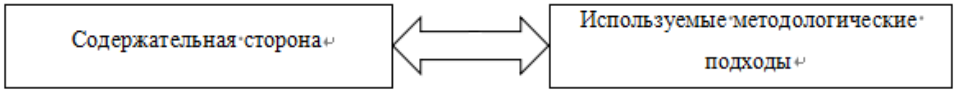


Рисунок 1. Области в которых требуется произвести модернизацию учебной и воспитательной работы, реализуемой в современном медицинском вузе

Необходимость соответствующих изменений обусловлена объективными условиями, связанными с наблюдаемой в последние десятилетия цифровой трансформацией здравоохранения. В частности она выражается в интеграции систем искусственного интеллекта (далее – ИИ) в сферы диагностики и лечения. Это, в свою очередь, требует от будущих врачей наличия соответствующих компетенций. В таких обстоятельствах традиционные подходы к их подготовке на ступени вуза в определённой степени утрачивают эффективность.

С другой стороны, обязательного учёта в подобных условиях требуют и когнитивные характеристики нового поколения студентов медицинских вузов. Действительно, в настоящее время большая часть контингента обучающихся относится к поколению Z («зеты», «зумеры») и, в соответствии с разработанной Н. Хоувом и В. Штраусом «теорией поколений», в части особенностей реализации познавательной деятельности существенно отличаются от своих предшественников [2].

Различия эти, в свою очередь, обуславливаются объективными условиями становления личности современных студентов-медиков. Рождённые после 2000 г. представители поколения Z являются «цифровыми аборигенами». То есть для них виртуальная среда является естественной и неотъемлемой частью реальности [6]. И именно «зумеры», как уже говорилось, составляют основную массу студентов организаций высшего медицинского образования, а в ближайшем будущем – профессионального сообщества.

Соответственно, в качестве цели нашего исследования может быть определено создание модели формирования готовности студентов-медиков поколения Z к эффективному и безопасному использованию ИИ в профессиональной деятельности.

Её достижение предполагает решение следующих исследовательских задач:

- ответ на вопрос о том, какие конкретно ключевые особенности, психологические и эмоциональные характеристики присущи современным студентам медицинских вузов;
- определение основных требований к организации с такими студентами образовательного процесса в медицинском вузе, включая и тот его сегмент, что направлен на подготовку будущих врачей к использованию ИИ при решении профессиональных задач;
- непосредственное построение современной педагогической модели подготовки к применению соответствующих инструментов, предполагающей позиционирование в центре образовательного процесса студентов поколения Z.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа специальной литературы (Э.Т. Бихатова [1], В.А. Захарова [2], А.М. Магомедгаджиева, А.Ш. Бакмаев [4], М.И. Рыжкова, Л.С. Рычкова [6]) позволяют нам говорить о ряде ключевых характеристик типичного студента поколения Z. В свою очередь, характеристики эти могут быть систематизированы по четырём блокам.

Первый из них – ценностно-мотивационная сфера. Данный блок сформирован на основе результатов исследований авторов (В.А. Захарова [2], Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В. Савицкая, О.К. Логвинова [5]), акцентировавших внимание на двух существенных чертах «зетов» (Рис. 2).



Рисунок 2. Черты студентов-медиков поколения Z, составляющие основу их ценностно-мотивационной сферы

Таким образом, с точки зрения студентов медицинских вузов и факультетов, которых можно отнести к поколению Z, получение качественного образования представляет собой подготовку к карьере. Следовательно, для них является критически важным понимание прикладной ценности формируемых компетенций, связанных в том числе с эффективным использованием ИИ. В.А. Захарова [2], например, отмечает, что для «зумеров» необходим ответ на вопрос, примерно сводящийся к «А, собственно, для чего мне это, если вместо отнимающего большое количество времени и сил участия в реализации учебной деятельности я могу получить нужные мне данные при помощи нескольких кликов?». В этом с российскими исследователями согласны их зарубежные коллеги. Например, B.M. Holzer с соавторами [8] констатируют факт: «зеты» тесно связывают внутреннюю мотивацию и осязаемую практическую пользу. Этими же причинами, считают авторы, обусловлена готовность «зумеров» вносить кардинальные изменения в реализуемую учебную и иную деятельности в случае отсутствия явных положительных результатов на протяжении долгого времени [8]. Небезынтересной в данной связи представляется также работа за авторством сотрудников Медицинского университета Кансай (Япония) [7]. На страницах данной статьи приводятся результаты исследования, направленного на оценку профессиональной идентичности «Зетов». Вышеуказанными авторами было установлено, что, осваивая программы ВО, представители соответствующего поколения могут уже на младших курсах начать испытывать отторжение к своей будущей профессии, чувство внутреннего конфликта из-за разрыва между идеалом и объективной реальностью [7].

С другой стороны, когда исследователи (Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В. Савицкая, О.К. Логвинова [5], B.M. Holzer, O. Ramuz, C.E Minder, L. Zimmerli [8]) говорят о прагматизме современных студентов, большинство из них солидарны в том, что «зумеры» в массе своей не являются пассивными слушателями. В отличие от предшественников, входящие в данную возрастную категорию студенты-медики представляют собой, скорее, инвесторов в собственное будущее, в большинстве не приемлющих «отсроченного вознаграждения». Они ждут от образования быстрой отдачи, в идеале выражающейся в осязаемом прогрессе от каждого учебного действия.

Исходя из вышеизложенного, традиционная модель обучающегося с накопленным багажом знаний теряет свою актуальность в условиях современного вуза. Она требует немедленного обновления. Причём, внося соответствующие

изменения в содержательную сторону программ, методологию и инструментальную базу их реализации, следует помнить ещё об одной особенности «зумеров», которую можно отнести к их ценностно-мотивационной сфере. Особенность эта – необходимость баланса между работой и личной жизнью (англ. – Work-Life Balance) [1]. Для многих абитуриентов она является ключевым критерием при выборе будущей профессии. Именно по причине наличия данного качества многие из них предпочитают гибридные форматы обучения и гибкий график работы. Поколение Z, таким образом, демонстрирует осознанный подход к работе, стремясь к гармонии между личной жизнью с одной стороны, профессиональным ростом и самореализацией – с другой.

Второй блок – отношение студентов к реализуемым форматам учебной деятельности и используемым педагогическим технологиям. В данной связи современными авторами (Э.Т. Бихатова [1], А.М. Магомедгаджиева, А.Ш. Бакмаев [4]) отмечается, что для большинства представителей современного студенчества границы между физическим и цифровым мирами несколько размыты. С этим связана ещё одна важная черта студентов поколения Z – объединение обоих этих реальностей. Соответственно, обучаясь, современные молодые люди и девушки получают единый опыт жизни и деятельности в реальной и виртуальной средах.

Таким образом, они не просто широко используют цифровые технологии в учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности, но в целом существуют в своеобразной среде, которую Э.Т. Бихатова [1] характеризует термином «гибридная». Позиция эта разделяется и зарубежными авторами. Так уже упоминавшиеся B.M. Holzer, O. Ramuz, C.E Minder, L. Zimmerli [8] подчёркивают ошибочность господствующего в массовом сознании стереотипа относительно безусловной любви «зумеров» к медиапространству. Они доказывают необходимость реализации гибкого, смешанного обучения (англ. – blended-learising), т.е. такого, в котором одновременно могут получать практическое воплощение и цифровые, и очные подходы [8]. В исследовании M. Hayashi с соавторами [7] данная позиция нашла своё подтверждение. Согласно предоставляемым этим авторами данным, современные студенты-медики нередко предпочитают знакомиться с информацией на бумажных носителях, особенно, когда необходимо не просто ознакомиться с ней, но провести более глубокую работу. Такая ситуация определённым образом идёт вразрез с господствующими представлениями о том, что для «зумеров», якобы, характерен полный отказ от использования аналоговых форматов при работе с данными. Следовательно, современные исследователь и практик, занимающиеся вопросами подготовки будущих врачей к использованию ИИ, должны понимать, что эффективное взаимодействие со студентами-«зумерами» подразумевает не только более широкое использование цифровых инструментов, но также нахождение баланса между онлайн- и офлайн-средами реализации учебной деятельности.

Третий блок – когнитивная сфера и внимание. В данной связи следует, прежде всего, отметить, что сегодня для исследователей (Э.Т. Бихатова [1], Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В. Савицкая, О.К. Логвинова [5]) характерно единство во мнении относительно того, что способность к приёму и переработке информации в виде коротких и ярких фрагментов, быстрому переключению между задачами, а также определённые и сложности с длительной концентрацией на монотонной (клиповое мышление) находятся в числе наиболее характерных черт типичного представителя поколения Z. Таким образом, современные студенты медицинского вуза, как правило, хорошо работают в режиме многозадачности, но при этом часто отвлекаются на неправильные, но правдоподобные ответы в тестовых заданиях (дистракторы) и в целом несколько хуже, чем представители предыдущих поколений учащихся, контролируют собственное внимание.

Соответственно, при формировании компетенций, необходимых для широкого использования ИИ в профессиональной деятельности, допустимым является использование микромодулей или, например, показ учащимся коротких видеороликов. Данные инструменты не требуют от студентов продолжительной концентрации внимания, следовательно, характеризуются более высокой степенью эффективности, чем традиционные [1]. Полезными в этом отношении также могут стать геймификация и интерактивные модули. Но при этом следует помнить, что и их использование должно быть подчинено главному требованию – необходимости трансляции всей учебной и методической информации порциями.

Продолжая рассказ о третьем блоке характеристик будущих врачей, относящихся к поколению Z, отметим также, что в условиях отмеченной выше синергии реальностей и взаимообусловленного с ней неограниченного доступа к сети Интернет большинству из них свойственно поверхностное усвоение информации. В этой связи у представителей данного поколения хуже, чем у старших коллег, формируется установка на запоминание информации, но значительно лучше – на её поиск. Это позволило Э.Т. Бихатовой [1] говорить о неготовности «зумеров» к механическому заучиванию. Такие учащиеся привыкли получать информацию посредством доступных в конкретный момент времени гаджетов и, следовательно, не нуждаются в запоминании больших объёмов учебной, научной, методической и другой информации.

К последнему, четвёртому блоку относятся особенности коммуникации и социализации будущих врачей [4]. И в этой связи следует, прежде всего, обратить внимание на феномен интеграции большинства представителей поколения Z в социальные сети. Там они выступают в качестве «виртуальных личностей», реализующих комфортные онлайн-коммуникации. И в то время, когда отношения, реализуемые в физическом пространстве, могут характеризоваться для представителей студенческой молодёжи определённой сложностью, необходимость подстраиваться под график других и сталкиваться с их эмоциями может приводить к возникновению проблем с общением, реализуемая в соцсетях онлайн-экстраверсия способствует смягчению бремени социальных отношений [7].

Таким образом, характерная для большей части «зумеров» реализация социализации по преимуществу в режиме онлайн способствует проявлению трёх тенденций, которые следует учитывать при развитии у них компетенций, необходимых для использования ИИ в профессиональной деятельности (Рис. 3).

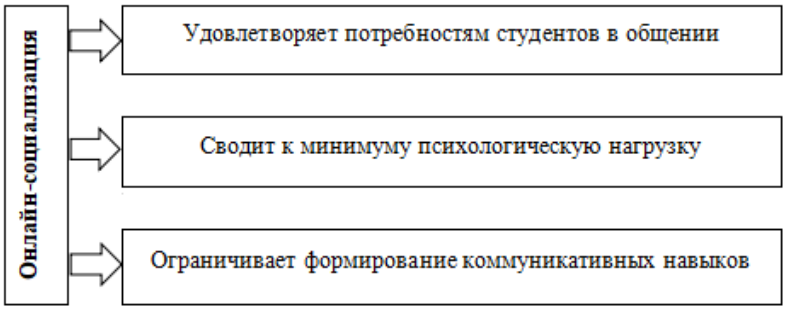


Рисунок 3. Характерные особенности студентов поколения Z, обусловленные онлайн-социализацией

На основе полученных данных о том, какие особенности реализации учебной деятельности присущи современным студентам медицинских вузов, мы можем говорить о требованиях к новой педагогической модели их подготовки к эффективному и безопасному использованию ИИ. На наш взгляд, можно выделить четыре таких требования (Табл. 1).

Таблица 1

Требования к организации процесса подготовки студентов-медиков поколения Z к широкому применению ИИ в процессе решении профессиональных задач

Требование	Возможности для его реализации в условиях современного медицинского вуза
Наличие определённого потенциала для технологически гибридной реализации педагогического процесса	Модель формирования у студентов-медиков компетенций, необходимых для широкого использования ИИ должна обеспечивать им возможность для осмысленного выбора соответствующих инструментов как средств решения тех или иных учебных задач. Однако, это не означает, что педагогический следует превратить в полностью цифровой. Так, работе с цифровой станцией, где представлены результаты функциональной диагностики пациента, может и должна предшествовать его очная пальпация.
Адаптивность к когнитивным шаблонам современных обучающихся	Реализуемая модель должна учитывать клиповость мышления типичного представителя поколения Z. Например, при её реализации могут широко применяться микромодули, состоящие из коротких видео и интерактивных симуляций, логически и последовательно друг за другом следующих.
Социальная конструктивность	Данное требование может быть реализовано посредством создания гибридных научных кружков, в которых первоначальное онлайн-общение будет подготавливать будущих врачей к взаимодействию в очном формате [3].
Мотивационная ориентированность	Упомянутые ранее прагматизм и обусловленные им запросы современной молодёжи на скорейшее достижения понимания того, зачем им участвовать в реализации тех или иных составляющих педагогического процесса, должны использоваться в качестве прямой связи между изучаемым материалом, профессиональными выгодами и карьерным накоплением. В ходе освоения раздела об этических аспектах использования ИИ в медицине следует принять меры, способствующие смещению внимания студентов с абстрактных норм на конкретные моменты,с вязанные с составлением информированного согласия пациента на применение ИИ.

На Рисунке 4 представлена педагогическая модель подготовки студентов поколения Z к эффективному и безопасному применению ИИ в профессиональной деятельности.



Рисунок 4. Модель процесса подготовки студентов медицинского вуза к использованию ИИ в профессиональной деятельности

Выводы. Таким образом, наиболее существенные особенности современного поколения студентов медицинских вузов могут быть систематизированы по четырём блокам. В их числе ценностно-мотивационная сфера, отношение студентов к реализуемым форматам учебной деятельности и используемым педагогическим технологиям, когнитивная сфера и внимание, особенности коммуникации и социализации.

В связи с этими характеристиками нами были сформированы четыре требования к ходу формирования у обучающихся навыков, необходимых для эффективного и безопасного применения ИИ в будущей профессиональной деятельности. К ним относятся наличие определённого потенциала для технологически гибридной реализации педагогического процесса, адаптивность к когнитивным шаблонам современных обучающихся, социальная конструктивность, мотивационная ориентированность.

При учёте этих требований построена модель соответствующего процесса.

Литература:

1. Бихатова, Э.Т. Особенности студента-медика поколения Z как основа формирования готовности к работе с искусственным интеллектом в будущей профессиональной деятельности / Э.Т. Бихатова // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2026. – № 2(252). – С. 202-211
2. Захарова, В.А. Студенты поколения Z: реальность и будущее / В.А. Захарова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 4. – С. 50-61
3. Маврина, И.А. Трансформация ценностной основы студенческой группы: от сплочения к служению / И.А. Маврина, А.О. Володина // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 70-75
4. Магомедгаджиева, А.М. Искусственный интеллект в педагогическом образовании / А.М. Магомедгаджиева, А.Ш. Бакмаев // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 166-168
5. Приоритеты психолого-педагогической работы с поколением Z (зарубежный опыт) / Т.В. Ермолова, А.В. Литвинов, Н.В. Савицкая, О.К. Логвинова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 4. – С. 89-102
6. Рыжкова, М.И. Терминологическая дискуссия в современной психологии по феномену «цифровое поколение Z» / М.И. Рыжкова, Л.С. Рычкова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16. – № 1. – С. 542-561
7. Hayashi, M. Ambivalent professional identity of early remedial medical students from Generation Z: a qualitative study / M. Hayashi, Y. Karouji, K. Nishiya // BMC Medical Education. – 2022. – Vol. 22. – № 1. – 501 p.
8. Motivation and personality factors of Generation Z high school students aspiring to study human medicine / B.M. Holzer, O. Ramuz, C.E. Minder, L. Zimmerli // BMC Medical Education. – 2022. – Vol. 22. – № 1. – 31 p.

Педагогика

УДК 378

доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой анатомии Гусейнова Сабина Тагировна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
заведующая кафедрой психиатрии, доктор медицинских наук,
профессор, проректор по научной работе Моллаева Наида Раджабовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой гистологии Шахбанов Руслан Казбекович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. Изучается роль, которую в условиях современного медицинского вуза наставничество может играть в ходе развития у студентов такого важного качества, как профессиональная идентичность. В начале исследования рассматривается феномен наставничества. Соответствующему явлению даётся сущностная характеристика. Определяется его место в ходе реализации отечественными и зарубежными вузами (в т.ч. медицинскими) программ подготовки будущих высококвалифицированных профессионалов. Далее рассматривается такое подлежащее формированию у студента-медика качество как профессиональная идентичность. Доказывается необходимость повышенного внимания со стороны преподавателей и самих учащихся к развитию её составляющих. Демонстрируется потенциал, присущий большинству современных организаций высшего медицинского образования в плане развития данного качества у будущих врачей. Предлагаются наиболее перспективные, на взгляд авторов, пути его реализации. Далее рассматриваются возможности наставничества в данном процессе. Предлагается его организация, в наибольшей степени соответствующая целям становления профессиональной идентичности.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, медицинский вуз, студент медицинского вуза, преподаватель медицинского вуза, наставничество, профессиональная идентичность.

Annotation. The article examines the role that mentoring can play in the development of such an important quality as professional identity in students in the conditions of a modern medical university. At the beginning of the study, the phenomenon of mentoring is considered. An essential characteristic is given to the corresponding phenomenon. Its place is determined in the course of the implementation by domestic and foreign universities (including medical ones) of training programs for future highly qualified professionals. Next, we consider such a quality to be formed in a medical student as professional identity. It proves the need for increased attention from teachers and students themselves to the development of its components. The potential inherent in most modern organizations of higher medical education in terms of developing this quality among future doctors is demonstrated. In the opinion of the authors, the most promising ways of its implementation are proposed. The following discusses the possibilities of mentoring in this process. His organization is proposed, which is most consistent with the goals of professional identity formation.

Key words: higher medical education, medical university, medical university student, medical university teacher, mentoring, professional identity.

Введение. В настоящее время наставничество превращается в одну из наиболее эффективных практик поддержки профессионального и личностного развития студентов вузов. Анализ доступной научной литературы (A.M. Atlas, E.S. Seltzer, A. Watters [5], J.H. Sng, Y. Pei, Y.P. Toh [7], D. Nimmons, S. Giny, J. Rosenthal [8]) показывает, что соответствующий тренд характерен для систем высшего образования всего мира.

Чтобы понять причину такого распространения наставнических практик а также того, какую конкретно пользу они могут принести в плане оптимизации подготовки будущих медиков на ступени вуза, необходимо дать соответствующему феномену определение. В общем смысле, указывает И.А. Зорина [2], наставничество может быть определено как универсальная технология формирования навыков и умений, трансляции системы профессиональных ценностей, знаний и опыта посредством неформального взаимообогащающего общения. Отличительными чертами такого общения, в свою очередь, выступают партнёрство и доверие [2].

Наставничество, таким образом, способствует формированию у студентов, в т.ч. осваивающих программы медицинских вузов, ряда критически важных черт (Рис. 1).

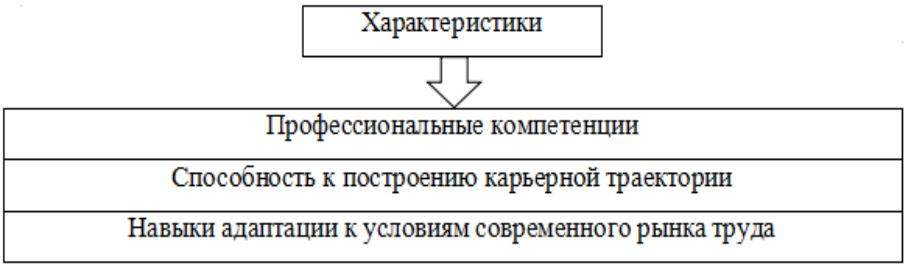


Рисунок 1. Характеристики современного студента, на развитие которых влияет наставничество

При этом если мы говорим конкретно о высшем медицинском образовании, то практики наставничества приобретают особое значение. Именно в данной сфере, как справедливо указывают исследователи (A.M. Atlas, E.S. Seltzer, A. Watters [5], J. Winderbaum, L.L. Coventry [9]), переход от теоретической к практической составляющей обучения сопровождается наиболее высокими эмоциональными и профессиональными нагрузками.

При этом исследования (A.M. Atlas, E.S. Seltzer, A. Watters [5], Nimmons, S. Giny, J. Rosenthal [8]) показывают: участие в программах наставничества положительно влияет на академическую успеваемость будущих врачей, их уверенность в собственных силах и профессиональную мотивацию. Оно, кроме того, способствует формированию устойчивых профессиональных сообществ.

В США, например, реализуется, программа EMPACT (Employer-Mentor Partnership for Academic & Career Training – Партнёрство работодателя и наставника для академического и карьерного обучения) [6]. К настоящему моменту промежуточные результаты её практического воплощения демонстрируют: количество студентов, ощущающих готовность к клиническим ротациям после участия в программе наставничества увеличилась более чем в 2 раза. Положительную динамику (с 80 до 95%) продемонстрировало и ощущение ими причастности к профессиональному сообществу [6].

Говоря о российской медицине, мы можем утверждать, что практики наставничества в ней получают определённую реализацию в течении довольно длительного временного периода и особенно интенсивно стали использоваться в последние годы [1; 4]. С другой стороны мы вынуждены констатировать, что на сегодняшний день большинство такого рода программ ориентированы не на студентов, но на выпускников профильных вузов. Соответственно, до сих пор не получили достаточной разработки многие аспекты, связанные с использованием наставничества как средства интенсификации обучения по программам данного уровня. В частности, достаточного внимания пока не уделялась вопросам его использования как инструмента развития профессиональной идентичности у будущих врачей.

Изложение основного материала статьи. Говоря о формировании данной характеристики будущего медика, прежде всего, вслед за Л.П. Костиковой и её соавторами [3] отметим, что в современной педагогике на данный момент фиксируется фактическое отсутствие единого понимания содержательной сущности категории «профессиональная идентичность». С другой стороны, на страницах специальной литературы (Н.И. Боциева, Ю.М. Джабраилов, И.С. Разина [1], З.В. Курбанова, Х.З. Омарова, М.Г. Курбанисмаилова [4], J.H. Sng, Y. Pei, Y.P. Toh [7]) рассмотрению подвергаются явления, которые можно считать различными её аспектами (Рис. 2).



Рисунок 2. Аспекты профессиональной идентичности, нашедшие отражение на страницах специальной литературы

Таким образом ясно, что дальнейшая разработка проблемы формирования профессиональной идентичности будущего врача связана в том числе с необходимостью выработки определения для соответствующего понятия. Это позволит скоординировать усилия учёных и практиков, направленные на развитие данной характеристики в период обучения в вузе, а, значит, и повышение качества предоставляемого выпускниками таких вузов медицинского обслуживания, связанной с ним степени удовлетворённости старшего медицинского персонала ходом и результатами собственной профессиональной деятельности.

Однако уже сегодня ясно, что формирование приемлемого уровня профессиональной идентичности у студентов вузов соответствующего профиля должно стать реально достижимой целью учебных программ. Это, в свою очередь, подразумевает пересмотр ключевых принципов, лежащих в основе профессиональной подготовки. Необходимыми представляются интеграция обучающихся в процесс формирования профессиональной идентичности, повышение их учебной мотивации, развитие осознанного стремления к профессиональному саморазвитию. В свою очередь, для того, чтобы добиться соответствующих позитивных изменений, требуется поддержка общественности в организации практической подготовки будущих врачей. Со своей стороны профессорско-преподавательский состав вузов данного профиля также должен включаться в работу по достижение этих целей.

В частности, важной является роль преподавателей при модернизации соответствующих образовательных программ, остающихся главным инструментом развития у вверенных им студентов профессиональной идентичности. Так, при составлении и/или редактировании программ педагогические работники всегда должны помнить, что на формирование рассматриваемого качества особое влияние оказывают практическое обучение и профессиональная социализация [3]. Соответственно, обучающимся должны быть предоставлены более широкие возможности для практической деятельности, в

ходе которой наиболее эффективными представляются и интеграция в профессиональное сообщество, и приобретение необходимых компетенций.

При этом, реализуемые в стенах современных медицинских вузов образовательные программы с необходимостью должны учитывать отмечаемый исследователями (Л.П. Костикова, М.А. Сиваков, А.В. Илюшина [3], J. Winderbaum, L.L. Coventry [9]) факт наличия диссонанса между обучением с одной стороны, практическим опытом, который учащиеся получают в ходе лечебной деятельности в реальных условиях – с другой. Мнимизация негативного влияния данной тенденции представляется возможной при условии интеграции практического обучения с I курса в образовательный процесс высшей медицинской школы, создания на базе профильных вузов симуляционно-тренинговых центров и организации университетских клиник. Всё это с большой вероятностью будет способствовать ознакомлению студентов с реальными условиями реализации профессиональных функций в ближайшем будущем. Кроме того, Л.П. Костикова и её соавторы [3] предлагают с этой же целью организовать «Фабрику процессов». Так называется вид учебной фабрики, моделирующей организационные, которые могут происходить в пространстве реальных учреждений здравоохранения.

Далее, в исследованиях современных учёных (T.L. Henry, C.D. Freeman, A. Sheth [6], J.H. Sng, Y. Pei, Y.P. Toh [7], J. Winderbaum, L.L. Coventry [9]) важное место в деле формирования профессиональной идентичности отводится профессиональной самоидентификации будущих медиков. Как правило (Л.П. Костикова, М.А. Сиваков, А.В. Илюшина [3], T.L. Henry, C.D. Freeman, A. Sheth [6], J.H. Sng, Y. Pei, Y.P. Toh [7]), данный термин трактуют следующим образом: образ мыслей, идентифицирующий личность в качестве члена профессионального сообщества. Затруднения же при самоидентификации могут быть барьером при переходе между статусами студента и профессионала.

В то же время современное состояние процесса обучения и воспитания будущих врачей, характеризующегося явной недостаточностью практической составляющей, затрудняет их профессиональную самоидентификацию [4]. Соответственно, увеличение данной составляющей позволит интенсифицировать процесс формирования данного качества. Кроме того, определённой эффективностью в этом плане характеризуется привлечение студентов-медиков к её рефлексивному анализу.

Далее, многие авторы (И.А. Зорина [2], A.M. Atlas, E.S. Seltzer, A. Watters [5], D. Nimmons, S. Giny, J. Rosenthal [8]) обращают внимание на важность формирования в контексте становления профессиональной идентичности системы ценностей у студентов медицинского вуза. Вектор её развития должен определяться при обязательном учёте государственных и общественных интересов. В данной связи отметим, что сегодня в отечественной системе высшего медицинского образования наблюдается упоминаемый, например, Л.П. Костиковой и её соавторами [3], «аксиологический разворот». Феномен этот, в свою очередь, связан с изменением ценностных ориентаций обучающегося. Проявляется он, прежде всего, в усилении профессиональной направленности образования, которое, в свою очередь, находит выражение в изменении образовательно-индивидуальных траекторий в сторону профессионализации.

Говоря о системе ценностей, как одном из значимых аспектов профессиональной идентичности лица, осваивающего программу современного медицинского вуза, будет нелишним упомянуть о том, что студенчество представляет собой ядро молодёжной среды и её интеллектуальный бэкграунд. Именно поэтому организации высшего образования реализуют не только обучение, но и воспитание будущих специалистов, в т.ч. медицинской сферы. Такая работа, в свою очередь, может и должна быть направлена на формирование у них системы профессионально значимых ценностей.

В плане становления профессиональной идентичности студентов медицинского вуза важным является также развитие у них навыков трудоустраиваемости [8]. При этом современные представители студенческой молодёжи далеко не всегда наилучшим образом могут представить себе, что они, действительно, умеют делать и, соответственно, не способны надлежащим образом рассказать об этом в резюме или на собеседовании. Помимо собственно формирования соответствующих компетенций внимание в данном случае должно быть уделено развитию у будущих врачей эмоционального интеллекта. Понимание собственного эмоционального состояния, эмоций коллег, представителей работодателей и, конечно, пациентов, позволит выпускникам вузов рассматриваемого профиля по-настоящему эффективно управлять эмоциями и, следовательно, окажет мощное влияние на становление их профессиональной культуры, идентификации себя в качестве медицинских работников [3]. К тому же, повышенное внимание к развитию у студентов-медиков данного качества будет способствовать профилактике эмоционального выгорания на последующих этапах профессионального и личностного развития.

В связи с вышеизложенным мы предлагаем организовать наставничество в стенах медицинского уровня по трём уровням. Они продемонстрированы в в Таблице 1.

Таблица 1

Уровни наставнической деятельности, реализуемой в стенах медицинского вуза

Уровень	**Исполнители**	**Аудитория**
Тьюторство	**Студенты старших курсов**	**Учебные группы 1-2 курсов**
Кураторская работа	Профессорско-преподавательский состав вуза, преимущественно – преподаватели кафедр гуманитарной направленности и обеспечивающие изучение специальных дисциплин на конкретных курсах	Учебные группы 1-4 курсов
Деятельность наставников-специалистов	Практикующие специалисты учреждений здравоохранения, заведующие кафедр вуза, преподаватели, обеспечивающие изучение специальных дисциплин на конкретных курсах, а также в ординатуре	Студенты 5-6-го курсов, ординаторы вуза

На всех упомянутых в Таблице 1 уровнях наставничества при этом существуют возможности для развития рассмотренных выше аспектов профессиональной идентичности у студентов медицинских вузов. Каждый из уровней в то же время имеет определённую специфику.

Например, тьюторская деятельность может рассматриваться как вид наставничества наиболее опытных и подготовленных студентов старших курсов над группами младшекурсников. Для привлечения учащихся в данный институт тьюторов предлагается определённая процедура отбора. Она должна быть ориентирована на выявление степени соответствия студентов старших курсов четырём критериям (Рис. 3).

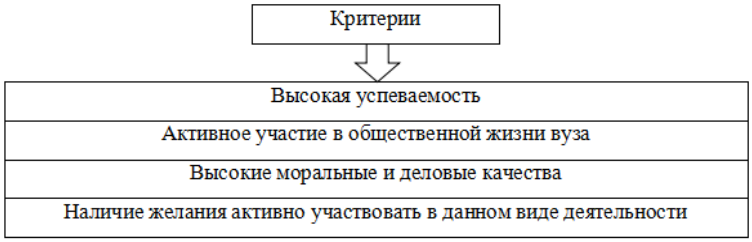


Рисунок 3. Критерии пригодности студентов старших курсов медицинского вуза к деятельности в качестве тьюторов

Основная цель тьюторской деятельности – улучшение адаптации студентов первого и второго курсов к среде медицинского вуза. В ходе такого взаимодействия учащиеся младших курсов скорее освоят навыки построения индивидуальных образовательных траекторий в сторону профессионализации и будут интенсивнее участвовать в воспитательной работе. Другими словами, интенсифицируется их деятельность, направленная на формирование системы профессиональных ценностей (A.M. Atlas, E.S. Seltzer, A. Watters [5], D. Nimmons, S. Giny, J. Rosenthal [8]). Кроме того, взаимодействуя с кураторами, младшекурсники получат более широкие возможности для участия в общественной жизни вуза, а, значит, и становления эмоционального интеллекта, способствующего, в свою очередь, формированию навыков трудоустраиваемости.

Следующий уровень – кураторская деятельность. Её профессорско-преподавательский состав медицинского вуза реализует с учебными группами студентов как младших курсов, так и старших. Цель наставничества на этом уровне – достижение рациональной организации учебно-воспитательного процесса при координация действий обучающихся. Таким образом может быть достигнуто расширение практической составляющей в педагогической деятельности, а значит, интенсифицирован процесс развития таких аспектов профессиональной идентичности будущих врачей, как практическое обучение, профессиональная социализация и профессиональная самоидентификация (Л.П. Костикова, М.А. Сиваков, А.В. Илюшина [3], J.H. Sng, Y. Pei, Y.P. Toh [7]).

Реализуемая на третьем уровне деятельность наставников-специалистов представляет собой эффективную форму, способствующую личностному и профессиональному развитию студентов старших курсов. Главной целью такой работы является оказание будущим врачам помощи в их профессиональном становлении, приобретении системы компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональных функций в будущем. Деятельность наставников-специалистов позволяет эффективно решать целый ряд важных задач. В частности, если мы говорим о становлении профессиональной идентичности, то отдельного внимания заслуживают следующие: реализация практической составляющей обучения при интенсивной профессиональной социализации; рефлексивный анализ хода и результатов собственной деятельности, способствующий достижению более высокого уровня профессиональной самоидентификации [3]; становление системы навыков трудоустраиваемости [8]; связанное с ним развитие эмоционального интеллекта.

Выводы. Завершая рассмотрение той роли, которую наставничество играет в процессе становления у студентов современного медицинского вуза профессиональной идентичности, мы в первую очередь должны сказать о том, что формирование приемлемого уровня выраженности данного качества с необходимостью должно стать реально достижимой целью учебных программ. Это означает необходимость пересмотра ключевых принципов, лежащих в основе профессиональной подготовки будущих врачей.

Внесение соответствующих изменений должно быть направлено, прежде всего, на интеграцию самих учащихся в процесс формирования профессиональной идентичности, повышение их учебной мотивации, а равно и развитие осознанного стремления к профессиональному саморазвитию. Немаловажную роль в процессе внедрения соответствующих модернизаций может сыграть реализация наставнических практик.

Наиболее эффективной их реализация представляется авторам в случае реализации предложенной в данной статье организации наставничества по трём уровням. К ним относятся тьюторство, кураторская работа, а также деятельность наставников-специалистов.

Литература:

1. Боциева, Н.И. Использование современных педагогических методов для улучшения качества медицинского образования / Н.И. Боциева, Ю.М. Джабраилов, И.С. Разина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 57-60

2. Зорина, И.А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования / И.А. Зорина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14. – № 2. – С. 1-9

3. Костикова, Л.П. Формирование профессиональной идентичности: предпочтения и оценки студентов медицинского вуза / Л.П. Костикова, М.А. Сиваков, А.В. Илюшина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 85-101

4. Курбанова, З.В. Особенности применения активных методов обучения в условиях медицинского вуза / З.В. Курбанова, Х.З. Омарова, М.Г. Курбанисмаилова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 86-88

5. Atlas, A.M. A global perspective of mentorship in medical schools: systematic review from 2014 to 2019 / A.M. Atlas, E.S. Seltzer, A. Watters [et al.] // Medical Science Educator. – 2021. – Vol. 31. – № 2. – P. 969-977

6. Henry, T.L. Making an impact with E.M.P.A.C.T. engage, mentor prepare, advocate, cultivate, and teach: an innovative pilot mentoring program evaluation for students underrepresented in medicine / T.L. Henry, C.D. Freeman, A. Sheth [et al.] // Advances in Medical Education and Practice. – 2023. – Vol. 14. – P. 803-813

7. Sng, J.H. Mentoring relationships between senior physicians and junior doctors and/or medical students: a thematic review / J.H. Sng, Y. Pei, Y.P. Toh [et al.] // Medical Teacher. – 2017. – Vol. 39. – № 8. – P. 866-875

8. Nimmons, D. Medical student mentoring programs: current insights / D. Nimmons, S. Giny, J. Rosenthal // Advances in Medical Education and Practice. – 2019. – Vol. 10. – P. 113-123

9. Winderbaum, J. The benefits, barriers and facilitators of mentoring programs for first-year doctors: a systematic review / J. Winderbaum, L.L. Coventry // Medical Education. – 2024. – Vol. 58. – № 6. – P. 687-696

УДК 378.147

старший преподаватель Зубков Артём Дмитриевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (г. Новосибирск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию дидактических принципов интеграции массовых открытых онлайн-курсов в модели смешанного обучения в системе высшего образования. Актуальность темы обусловлена тем, что цифровая трансформация образования заметно изменила способы организации учебного процесса, структуру взаимодействия преподавателя и студента. МООК постепенно вошли в практику формального образования и стали рассматриваться как один из инструментов обновления содержания обучения. Вместе с тем их включение в образовательный процесс выявило ряд противоречий, связанных с различием логики МООК и классического смешанного обучения. В статье показано, что основные затруднения возникают в связи с массовостью и стандартизацией онлайн-курсов, высокой степенью автономии обучающегося, доминированием автоматизированного контроля и линейной организацией контента. Методологическую основу исследования составили теоретический анализ, синтез, концептуальное моделирование и метод восхождения от абстрактного к конкретному. На этой основе предложена система из девяти дидактических принципов, объединённых в три группы: архитектурно-стратегические, дидактико-процессуальные и организационно-регулятивные. Обосновывается, что совокупность указанных принципов позволяет согласовать возможности открытого образования и онлайн-курсов с требованиями управляемого образовательного процесса в вузе. Теоретическая значимость статьи состоит в систематизации понятийного аппарата и уточнении логики проектирования гибридных образовательных программ на базе МООК. Практическая значимость работы связана с возможностью использования предложенной системы преподавателями и методистами при разработке курсов в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: МООК, цифровая трансформация образования, высшее образование, цифровая образовательная среда, открытое образование, проектирование образовательных программ, оценивание компетенций, цифровая лингводидактика.

Annotation. The article is devoted to the theoretical substantiation of didactic principles for integrating massive open online courses into blended learning models in higher education. The relevance of the topic is determined by the fact that the digital transformation of education has significantly changed the ways in which the learning process is organized and the structure of interaction between teachers and students. MOOCs have gradually entered the practice of formal education and have come to be regarded as one of the tools for updating the content of instruction. At the same time, their incorporation into the educational process has revealed a number of contradictions associated with the differences between the logic of MOOCs and that of classical blended learning. The article shows that the main difficulties arise from the mass scale and standardization of online courses, the high degree of learner autonomy, the dominance of automated assessment, and the linear organization of content. The methodological framework of the study includes theoretical analysis, synthesis, conceptual modeling, and the method of ascent from the abstract to the concrete. On this basis, a system of nine didactic principles grouped into three categories is proposed: architectural-strategic, didactic-processual, and organizational-regulatory. It is argued that the combination of these principles makes it possible to reconcile the potential of open education and online courses with the requirements of a managed educational process at the university. The theoretical significance of the article lies in the systematization of the conceptual framework and in clarifying the logic of designing hybrid educational programs based on MOOCs. The practical significance of the study is associated with the possibility of applying the proposed system by teachers and methodologists in the development of courses within a digital educational environment.

Key words: MOOCs, digital transformation of education, higher education, digital educational environment, open education, educational program design, competency assessment, digital language pedagogy.

Введение. Цифровая трансформация образования изменила организацию учебного процесса в высшей школе и усилила интерес к использованию МООК в формальном обучении. Однако их интеграция в смешанное обучение остается теоретически сложной задачей: классические модели смешанного обучения недостаточно учитывают асинхронность, массовость и автоматизированное оценивание, характерные для МООК, тогда как сами МООК слабо приспособлены к условиям управляемого вузовского курса, ориентированного на педагогическое сопровождение, контроль результатов и формирование профессиональных компетенций. Эта проблема разработана в научном сообществе неравномерно. В исследованиях подробно описаны общие принципы смешанного обучения [3, С. 150], цифровые технологии в высшем образовании [17, P. 1010], электронное обучение иностранным языкам и возможности LMS [5, С. 159], однако работ, специально посвященных гибриду «смешанное обучение + МООК», пока немного. Чаще рассматриваются либо преимущества МООК [12, С. 371], либо смешанное обучение без учета специфики внешнего платформенного ресурса [15, С. 95]. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании системы дидактических принципов смешанного обучения с использованием массовых открытых онлайн-курсов. Для этого выявляются ключевые противоречия между природой МООК и логикой смешанного обучения, предлагается классификация принципов и раскрываются механизмы их реализации в образовательном процессе. Методологическую основу исследования составляют теоретический анализ, синтез, концептуальное моделирование и метод восхождения от абстрактного к конкретному, что позволяет выстроить концептуальную рамку интеграции МООК в смешанный формат.

Изложение основного материала статьи. Смешанное обучение в высшей школе понимается как интеграция очных и онлайн-форматов в единую образовательную среду, обеспечивающую гибкость, интерактивность, персонализацию и рефлексивность учебного процесса [16, P. 1300]. МООК как дидактический ресурс устроены иначе: им присущи массовость, асинхронность, гетерогенность аудитории, автоматизированное оценивание и ограниченное участие преподавателя в сопровождении обучающихся. Поэтому интеграция МООК в смешанное обучение порождает ряд противоречий. Массовый и стандартизированный характер онлайн-курсов затрудняет персонализацию обучения; высокая автономия обучающегося осложняет педагогическое управление; автоматизированный контроль не всегда достаточен для оценки сложных образовательных результатов; линейная структура МООК плохо сочетается с вариативной логикой смешанного обучения. Эти противоречия и определяют необходимость специального дидактического обоснования интеграции МООК в вузовский курс [13, С. 58].

Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в смешанное обучение требует специальной дидактической логики, поскольку внешний онлайн-курс не может быть просто включён в структуру вузовской дисциплины [6, С. 70]. Необходима

такая методическая модель обучения, в которой цифровая образовательная среда, очные занятия, тьюторское сопровождение, контроль и самостоятельная работа образуют единую систему. В связи с этим принципы целесообразно рассматривать в трёх взаимосвязанных группах: архитектурно-стратегической, дидактико-процессуальной и организационно-регулятивной. Такое деление позволяет описывать интеграцию МООК на уровне целостного проектирования курса, организации учебной деятельности и управления образовательным процессом.

Архитектурно-стратегические принципы задают каркас курса. Принцип релевантной фрагментации предполагает, что МООК не используется целиком: из него отбираются только логически завершённые модули, соответствующие целям образовательной программы и синхронизированные с очными занятиями [14, С. 147]. Принцип гибридной фасилитации основан на сочетании автоматической поддержки платформы с педагогическим сопровождением преподавателя, который подключается в ситуациях, требующих содержательного разъяснения, мотивационной поддержки и коррекции затруднений. Принцип двухуровневой автономии предусматривает две траектории – базовую, основанную на стандартных ресурсах МООК, и углублённую, включающую тьюторское сопровождение, проектные задания и расширенную обратную связь. Такая модель позволяет сохранить вариативность обучения при единых требованиях к результатам.

Дидактико-процессуальные принципы определяют внутреннюю организацию учебной деятельности. Принцип интроспекции предполагает, что онлайн- и офлайн-компоненты не дублируют, а дополняют друг друга: МООК обеспечивает первичное освоение материала, а очная работа используется для его применения, обсуждения и рефлексии [1, С. 225]. Принцип перевёрнутой валидации разграничивает функции контроля: автоматизированные тесты и взаимное оцениванием выполняют диагностическую и тренировочную роль, тогда как итоговая оценка сохраняется за преподавателем. Принцип социального конструирования через асинхронные каналы связан с использованием форумов и дискуссионных нитей для содержательного обсуждения учебного материала, что особенно значимо в цифровой лингводидактике и при обучении профессиональному иностранному языку.

Организационно-регулятивные принципы обеспечивают управление курсом. Принцип когнитивного следа предполагает использование аналитики платформы для выявления трудностей студентов и последующей корректировки очных занятий [9, С. 6]. Принцип баланса открытости и закрытости согласует открытый характер МООК с требованиями формального образования: свободный доступ к материалам сочетается с обязательным участием в контролируемых вузом формах работы для получения зачёта или зачетной единицы. Принцип избыточности способов доступа требует представления каждого значимого элемента курса как минимум в двух форматах, что повышает устойчивость обучения и учитывает различия в когнитивных стилях студентов [10, С. 109].

В совокупности эти девять принципов образуют непротиворечивую систему, позволяющую включать МООК в формальное высшее образование без утраты педагогической управляемости и качества обучения.

Разрешение выявленных противоречий обеспечивается не отдельными мерами, а согласованным действием предложенных дидактических принципов. Противоречие между массовостью МООК и потребностью в персонализации снимается через двухуровневую автономию и принцип когнитивного следа: студент получает возможность выбирать базовую или углублённую траекторию, а преподаватель, опираясь на аналитику платформы, адресно корректирует офлайн-поддержку [2, С. 210]. Напряжение между автономией обучающегося и управляемостью курса ослабляется благодаря гибридной фасилитации и перевёрнутой валидации: типовые затруднения частично решаются средствами платформы, тогда как преподаватель сохраняет контроль над содержательно сложными этапами и итоговой оценкой.

Противоречие в сфере оценивания разрешается тем, что автоматизированные тесты и взаимное оценивание рассматриваются как инструменты предварительной диагностики и тренировки, а итоговое подтверждение результатов переносится в пространство экспертной оценки преподавателя [18, P. 96; 11, С. 57]. Одновременно принцип социального конструирования усиливает содержательную сторону обучения через асинхронные обсуждения [8, С. 90]. Несоответствие между линейной структурой большинства МООК и вариативной логикой смешанного обучения снимается за счёт релевантной фрагментации и избыточности способов доступа: курс разбивается на автономные модули, а содержание представляется в нескольких форматах. В результате МООК включается в вузовский курс как управляемый педагогический ресурс, а не как внешний и жёстко заданный цифровой блок.

В совокупности предложенные принципы позволяют показать, что интеграция МООК в смешанное обучение не сводится к техническому объединению очного и цифрового форматов [4, С. 28]. Она требует специально организованного механизма согласования разных дидактических логик: массовой и персонализированной, автономной и управляемой, автоматизированной и экспертной, линейной и вариативной. Именно в этой точке предложенная система принципов приобретает методологическую ценность. Она задает основания для проектирования курса, в котором цифровая трансформация образования не разрушает педагогическую управляемость, а открытое образование и онлайн-курсы начинают работать в логике формального высшего образования, поддерживая формирование компетенций и повышая качество образовательного процесса.

Теоретическая значимость предложенной системы связана с попыткой уточнить понятийный аппарат, применяемый к интеграции МООК в смешанное обучение, и выстроить более расчлененную аналитическую рамку для описания таких моделей. Новизна подхода заключается в введении понятий «интроспекция», «перевёрнутая валидация» и «релевантная фрагментация» применительно к гибриду «смешанное обучение + МООК», а также в классификации принципов по трем уровням – стратегическому, дидактическому и регулятивному. Подобное разграничение позволяет рассматривать смешанный курс с использованием массовых открытых онлайн-курсов как многоуровневую систему, в которой проектирование, организация учебной деятельности и управление образовательным процессом соотносятся между собой, а не описываются разрозненно.

По сравнению с классическими моделями смешанного обучения [7, С. 44] предложенный подход в большей степени учитывает гетерогенность аудитории, внешнюю природу МООК как цифрового ресурса и значение аналитики учебной активности. В отличие от «чистого» МООК-подхода здесь сохраняются экспертная оценка преподавателя, педагогическое сопровождение и социальное присутствие, без которых формальное высшее образование теряет часть своих существенных дидактических характеристик. Вместе с тем предложенная система имеет ограничения. Ее реализация требует развитой цифровой компетентности преподавателя, прежде всего в части интерпретации данных образовательной аналитики и проектирования курса в цифровой образовательной среде. Кроме того, универсальность этих принципов не следует абсолютизировать: для STEM-дисциплин автоматизированный контроль может быть более валиден, тогда как в гуманитарных областях потребность в экспертной интерпретации обычно выше. Наконец, представленная модель носит концептуальный характер и пока не прошла эмпирической проверки в реальном учебном процессе, что задает направление дальнейших исследований.

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволил выявить четыре фундаментальных противоречия, возникающих при интеграции массовых открытых онлайн-курсов в классические модели смешанного обучения: между массовостью и персонализацией, автономией обучающегося и управляемостью образовательного процесса, автоматизированным

контролем и экспертной оценкой, а также между линейной структурой МООК и вариативной логикой смешанного обучения. Для разрешения этих противоречий предложена система из девяти дидактических принципов, объединённых в три взаимосвязанные группы: архитектурно-стратегическую, включающую принципы релевантной фрагментации, гибридной фасилитации и двухуровневой автономии; дидактико-процессуальную, охватывающую принципы интроспекции, перевёрнутой валидации и социального конструирования; организационно-регулятивную, представленную принципами когнитивного следа, баланса открытости и закрытости и избыточности способов доступа.

Показано, что каждый из обозначенных принципов направлен на снятие одного либо нескольких выявленных противоречий, а их совокупность образует внутренне согласованную концептуальную рамку для проектирования гибридных образовательных программ на базе МООК. Теоретическая значимость статьи связана с систематизацией подходов к интеграции массовых открытых онлайн-курсов в дидактику высшей школы и с введением понятий, уточняющих структуру такого формата обучения. Практическая значимость работы определяется возможностью использовать предложенную систему как ориентир для преподавателей и методистов, разрабатывающих курсы в условиях цифровой трансформации образования. Дальнейшее развитие темы целесообразно связывать с эмпирической апробацией предложенных принципов в реальном учебном процессе, с разработкой инструментария для оценки степени их реализации, а также с адаптацией этой системы к различным предметным областям и уровням образования.

Литература:

1. Балмасова, Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку / Т.А. Балмасова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 8. – С. 224-227
2. Глумова, Е.П. Организация непрерывного иноязычного образования студентов технического вуза на основе электронного учебного курса / Е.П. Глумова, М.А. Морозова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2023. – № 62. – С. 206-225
3. Глумова, Е.П. Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов / Е.П. Глумова, Б.А. Жигалев, М.А. Морозова // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 143-166
4. Зубков, А.Д. Компетентностно-ориентированная профессиональная подготовка студентов вуза в условиях цифровой трансформации высшего образования / А.Д. Зубков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2026. – Т. 1. – № 2(113). – С. 21-35
5. Зубков, А.Д. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов с использованием онлайн-курсов: проектная деятельность / А.Д. Зубков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 158-161
6. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе / Е.А. Крутько, А.С. Комкова, Е.П. Кобелева, Р.О. Агавелян // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 66-75
7. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов / Р.О. Агавелян, Е.П. Кобелева, Е.А. Стучинская, Е.В. Душинина // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 38-50
8. Кирякова, О.А. Особенности учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе / О.А. Кирякова, С.С. Разумная // Сибирский учитель. – 2025. – № 5(162). – С. 89-92
9. Кобелева, Е.П. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе / Е.П. Кобелева, Е.Н. Матвиенко, А.С. Комкова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – 6 с.
10. Кононыхина, О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении / О.В. Кононыхина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 2-1(53). – С. 107-111
11. Нос, Н.И. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов неязыковых вузов с имплементацией инновационных образовательных технологий / Н.И. Нос // Сибирский учитель. – 2022. – № 6(145). – С. 55-60
12. 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
13. Титова, С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1. – С. 53-65
14. Титова, С.В. МООК в российском образовании / С.В. Титова // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 145-151
15. Юрченко, М.А. Критериальное оценивание в процессе формирования межкультурной компетенции студентов / М.А. Юрченко, О.Д. Федоров // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 3(93). – С. 86-105
16. Gromoglasova, T.I. The Flipped Classroom in the Context of Digitization of Educational Space: A Students' Perspective / T.I. Gromoglasova, M.I. Kovaleva, Zh.V. Koshkina, L. Huffman // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2022. – Vol. 15. – № 9. – P. 1296-1309
17. Zubkov, A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic / A. Zubkov // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13. – № 10. – 1010 p.
18. 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 5.8.7
старший преподаватель Казаченко Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
старший преподаватель Букатова Виктория Викторовна
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ЦИФРОВАЯ И АНАЛОГОВАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ГРАФИКА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье обосновывается важность формирования у будущих дизайнеров дуальных компетенций, объединяющих владение аналоговой (ручной) и цифровой графикой. Авторы подчеркивают, что аналоговая графика является фундаментальной основой для развития дизайнерского мышления, а цифровая выступает как мощный инструмент для масштабирования и тиражирования проектов. В работе уточняется понятие «Специальная графика», которая всегда нацелена на решение конкретных прикладных дизайнерских задач. Статья раскрывает преимущества аналоговой графики, такие как развитие «мышечного интеллекта» и скорости генерации идей. Цифровая графика, по мнению авторов, незаменима на финальных этапах работы. В рамках исследования был проведен эксперимент, где в ряде модулей дисциплины «Специальный рисунок» аналоговые задания были заменены на цифровые. Результаты эксперимента показали, что полный переход на цифровые инструменты приводит к снижению выразительности работ. Выявлено, что студенты, начинающие проект с ручной графики, генерируют более оригинальные решения по сравнению с теми, кто сразу работает в графических редакторах. На основе полученных данных авторами предлагается оптимальная интегративная методика. Сбалансированный синтез ручных и цифровых технологий обеспечивает высокий уровень профессиональной подготовки и конкурентоспособность выпускника.
Ключевые слова: аналогова графика, цифровая графика, специальная графика, специальный рисунок, дизайн.
Annotation. This article substantiates the importance of developing dual competencies in future designers, combining proficiency in analog (manual) and digital graphics. The authors emphasize that analog graphics are a fundamental foundation for developing design thinking, while digital graphics act as a powerful tool for scaling and replicating projects. The paper clarifies the concept of «Specialized graphics», which is always aimed at solving specific applied design problems. The article reveals the advantages of analog graphics, such as the development of «muscle intelligence» and the speed of idea generation. According to the authors, digital graphics are indispensable in the final stages of work. As part of the study, an experiment was conducted in which analog assignments were replaced with digital ones in several modules of the «Specialized Drawing» course. The results of the experiment showed that a complete transition to digital tools leads to a decrease in the expressiveness of the work. It was found that students who begin a project with manual graphics generate more original solutions compared to those who work directly in graphic editors. Based on the data obtained, the authors propose an optimal integrative methodology. A balanced synthesis of manual and digital technologies ensures a high level of professional training and graduate competitiveness.
Key words: analog graphics, digital graphics, special graphics, special drawing, design.

Введение. Формирование у будущих дизайнеров дуальных компетенций в области как цифрового, так и аналогового (ручного) графического проектирования является критически важным аспектом профессиональной подготовки и обеспечивает высокий уровень конкурентоспособности выпускника.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки сбалансированной рабочей программы обучения, где аналоговая графика является основой формирования дизайнерского мышления, а цифровая графика – инструментом масштабирования и тиражирования проекта.

Изложение основного материала статьи. Термин «Специальная графика» используется в узком профессиональном контексте. Дисциплина изучается на творческих направлениях бакалавриата и может включать такие модули как: ручная графика, экспериментальные методы печати, компьютерная графика, инженерная и конструкторская графика. Целью специальной графики является разработка графических решений, созданных для решения конкретных дизайнерских задач. Такая графика создается исходя из определённых целей и условий проекта, например, иллюстрация для детской книги может быть яркая, с простыми формами, а рисунок, предназначенный для людей с ограничением зрения лучше делать высококонтрастным и крупным.

Также, поскольку, изображения имеют практический характер применения, должны учитывать и технические возможности: характеристики печатного станка, специфика поверхности нанесения изображения и прочее. Если это графика для размещения в сети Интернет, то нужно учитывать возможности ограничения интернета, визуальный вид на устройствах разного типа.

Часто изучение предмета «Специальная графика» связано с использованием нестандартных техник и материалов, что позволяет содержанию дисциплины постоянно меняться и подстраиваться под новые тренды, выходить за рамки обычных шаблонов и стилей. В учебном плане в качестве синонима «специальной графике» может применяться название «специальный рисунок», имеющий схожий контекст: рисунок, созданный для конкретной, зачастую, нетипичной цели. Автор статьи «Дисциплина "Специальный рисунок" как самостоятельный вид учебного рисунка в системе обучения дизайнеров» Левен Олег Леонидович определяет основной задачей дисциплины «Специальный рисунок» – практическое применение навыков изобразительной грамоты в проектной деятельности [1, С. 157]. Часто, говоря о специальном рисунке, мы говорим о рисунках, которые имеют не только художественную ценность, но и несут дополнительную смысловую или функциональную нагрузку. Однако, специальный рисунок чаще всего связан именно с ручным рисованием, тогда как специальная графика включает более широкий спектр материалов и техник.

Термин «Цифровая графика» подразумевает, что всё изображение или его значительная часть создаются с помощью цифровых инструментов: мыши, стилуса, планшета и программного обеспечения. Практически вся визуальная информация создается сегодня при помощи цифровой графики. Обучение цифровой графике предполагает междисциплинарные связи и находится на стыке разных направлений: искусство, дизайн, программирование, инженерия. Результатом рисования будут как статичные изображения, так и динамичные. При уточнении характера изображения можно использовать более точные термины: «растровая графика», «векторная графика», «компьютерная анимация» и прочие.

Далее рассмотрим термин «Аналоговая графика». Сейчас это определение зачастую применяется к ручной графике,

противопоставляющей себя современной цифровой графике. Это графика без использования цифровых технологий, созданная на физических, нецифровых методах. Она может быть представлена в традиционных техниках: карандаш, уголь, пастель, тушь, акварель, гуашь, акрил, техники ручной печати (гравюра, литография, ксилография). Современные техники: маркеры, коллажи, штампы, трафареты и прочее. Аналоговая графика, в отличие от цифровой графики, существует на физическом носителе. Уникальность заключается в том, что рисунок сложно воспроизвести в точности.

Аналоговая графика характеризуется эстетикой несовершенства и неповторимостью изображения, когда есть визуальное и тактильное ощущение от процесса создания. Изображения, выполненные ручным способом, обладают ощущением тепла от физического носителя, в отличие от цифрового. Это общепризнанно, поэтому современные графические редакторы часто имитируют эстетику ручного рисования (добавление фактур, текстур, артефактов). Такой подход придает «человечность» конечному результату. Также распространён опыт гибридного рисования, когда сначала выполняется основная часть работы вручную, со свободным подходом к выбору материалов и возможностью экспериментировать, далее результат работы переводится в цифровое изображение и возможна следующая доработка с целью корректировки и адаптации для дальнейшей работы уже в рамках проекта графического дизайна.

Существуют определенные преимущества применения аналоговой графики в графическом дизайне. Рассмотрим некоторые из них. Первым базовым преимуществом является развитие таких качеств, как «насмотренность» и «поставленная рука». Работа карандашом, линером и тушью напрямую развивает мелкую моторику и мышечную память. Студент учится чувствовать нажим, ритм линии, фактуру штриха и бумаги. В растровых и векторных графических редакторах эти средства передачи художественного образа часто сглаживает алгоритм программы. Студент, который много рисует от руки, быстрее компонует объекты на формате, не обращаясь к прототипам, быстрее заметит искажение в пропорциях изображения.

Вторым преимуществом владения аналоговой графикой является скорость генерации идей, например, в фазе разработки концепта будущего проекта. Важно отразить первые идеи максимально быстро на листе бумаги, не теряя импульс мысли и не тратя время на включение планшета, создания файла и подбора формата и кисти. Третье преимущество – знание аналогового рисунка помогает лучше осваивать цифровую графику, понимать, как работают инструменты в графических редакторах. Например, зная, как работает наклон пера при письме тушью, студент осознанно настраивает чувствительность пера в графическом редакторе на планшете. К неоднозначному преимуществу работы вручную можно отнести тот факт, что ошибка порой может стоить листа бумаги и больше времени на исправление, однако, ошибки учат студентов не бояться экспериментировать. При работе в цифровом формате ошибку можно исправить за секунду, стоит только нажать определенную комбинацию клавиш. Без навыка ручной графики студент может потратить много времени в бесконечных правках, а при её владении более уверенно принимать композиционные решения. Владение цифровой графикой является весомым дополнением, позволяя редактировать исходную аналоговую работу, кадрировать изображение под заданный размер, производить цветокоррекцию, подготавливать макет к печати.

Несмотря на стремительное развитие цифровой графики, аналоговая графика нисколько не уступает своих позиций, поскольку тоже продолжает развиваться и балансировать между традициями и новациями. И именно это находит отражение в содержании курса «Специальный рисунок».

Дисциплина «Специальный рисунок» в системе подготовки графических дизайнеров занимает особое положение. Это – поисково-аналитический вид учебного рисунка, который реализует механизм творческого поиска и визуального анализа объекта проектирования с помощью изобразительных средств графики. Основное отличие от академического рисунка заключается в прикладном характере: специальный рисунок ориентирован на применение навыков изобразительной грамоты непосредственно в проектной деятельности. Методика обучения специальному рисунку базируется на двух ключевых положениях: применение фундаментальных базовых принципов академического рисунка с учетом специфики проектной деятельности дизайнера.

Основная цель данного исследования заключается в оценке динамики профессионального развития студентов-дизайнеров с учётом использования цифровых и аналоговых методов рисования.

Задачами исследования являются: анализ тенденций в области цифровой и аналоговой графики; актуализация действующей рабочей программы дисциплины «Специальный рисунок» для студентов, обучающихся по направлению «Дизайн» в Тихоокеанском государственном университете; проверка разработанных методик обучения специальному рисунку в учебном процессе с целью выявить преимущества и недостатки каждого из них.

Процесс проектирования у студентов-дизайнеров можно разделить на четыре ключевых этапа: предпроектный анализ, разработка концепции, эскизирование и создание итогового визуального проектного предложения. В современном дизайне основой визуализации является цифровая графика, однако на начальных стадиях проектирования важную роль играют как ручные, так и компьютерные методы. Рисование от руки активно вовлекает мышление в процесс разработки концепции, а создаваемые изображения способствуют дальнейшему развитию идеи. В дизайне рисунок представляет собой гармоничное сочетание художественного и технического мышления, служа важным инструментом для ассоциативного, поискового и аналитического подхода в профессиональной деятельности дизайнера.

Анализ практических работ, выполненных обучающимися по дисциплине «Специальный рисунок» показал, что студенты-дизайнеры могут получать высокие оценки по академическому рисунку, но при этом не всегда убедительно рисуют эскизы для проектной работы. Это противоречие определяет необходимость специальных методических решений.

Ключевая задача методики специального рисунка – обеспечить переход от учебного рисования к проектному мышлению. Для этого студентам необходимо учиться не только рисовать с натуры, но и преобразовывать изображения, вкладывая в рисунки проектный замысел; формировать умение трансформировать объект по ассоциации с формой и содержанием; развивать способность наделять объект определенными качествами и образной интерпретацией.

Ранее в рамках дисциплины «Специальный рисунок» применялись только классические (аналоговые) материалы и инструменты, так как традиционный инструментарий был ориентирован на развитие графических навыков, глазомера и чувства материала. К традиционным материалам аналоговой графики можно отнести следующие: бумага разных оттенков или картон, карандаши графитовые (твердые и мягкие), уголь, соус, сангина, сепия, пастель, тушь, линер, капиллярная ручка, гуашь, акварель, маркеры.

В контексте профессиональной подготовки графических дизайнеров аналоговая графика (рисунок от руки, живописные и тональные техники, классическая шрифтовая композиция) выступает как фундаментальная дидактическая база, обеспечивающая формирование сенсомоторных, перцептивных и когнитивных компонентов профессионального мышления. В отличие от цифровых сред, предлагающих готовые алгоритмы сглаживания, автоматического построения сеток и фильтрации, аналоговая графика требует от студента прямой моторной координации и осознанного принятия композиционных решений.

Аналоговая графика является единственным инструментом, который позволяет развить так называемый «мышечный интеллект» в контексте дизайна. Выполнение штриховки, тушевки, каллиграфической линии или отмывки тушью напрямую

тренирует обратную связь «мозг – рука – инструмент – поверхность». В цифровой среде студент невольно полагается на возможности программного обеспечения: выравнивание, привязка к сетке, направляющие, подсказки пропорций. Аналоговая графика ставит задачу иначе: композиция листа, равновесие масс (тональных, точечных, линейных), ритм пустот и заполнений должны быть созданы и субъективно оценены автором без подсказок программы. В результате формируется способность к целостному восприятию плоскости и пространства, что напрямую переносится на проектирование визиток, плакатов, книжных разворотов. Дизайнер, обученный на графике, выполненной вручную, увидит дисбаланс в композиции за одну секунду.

Аналоговая графика незаменима на этапе генерации концепций (концептуальный скетчинг). Как показывает педагогическая практика, студенты, начинающие работу над проектом с ручного скетчинга, в итоге генерируют более оригинальные и типологически разнообразные решения, чем те, кто сразу начинает рисовать в графических редакторах.

Во время работы в аналоговой графике у студента отсутствует кнопка «Отменить» (Ctrl+Z), любая ошибка не стирается бесследно, в результате чего учащийся старается найти творческий способ обыграть дефект (приём, критически важный для дизайна в условиях реального производства), либо переделывает заново работу, анализируя причины ошибок. Формируется психологическая устойчивость к ошибкам и неудачам. Аналоговая графика воспитывает решительность и бережное отношение к материалу. Цифровая графика, напротив, провоцирует бесконечный поиск идеала, что ведёт к перфекционизму и размывает порог принятия решений.

Для выполнения работ в цифровой графике требуется аппаратное обеспечение: графические планшеты или стационарные персональные компьютеры и ноутбуки, векторные и графические редакторы и приложения.

Графические редакторы позволяют имитировать классические техники, что расширяет визуальный арсенал дизайнера без затрат на физические материалы. Например, изображение, выполненное под технику офорта можно создать при помощи использования кисти с тонкой перекрестной штриховкой и наложения нескольких слоев линий, текстуры состаренной бумаги и цветовой гаммы сепии. Цифровой инструментарий имитирует сотни кистей, но не объясняет принцип их работы. Работая с аналоговой графикой, кистью, студент последовательно познаёт для себя характер линии, как её пластика зависит от нажима и угла наклона инструмента. Зная физический способ нанесения материала, дизайнер осмысленно управляет любыми цифровыми текстурами, масками и градиентами в графических редакторах.

В качестве эксперимента при актуализации действующей рабочей программы дисциплины «Специальный рисунок» для студентов, обучающихся по профилю «Графический дизайн» были внесены следующие изменения: в модулях заданий по темам «Линии тонального разбега», «Точечная графика», «Декоративная штриховка» было принято решение заменить ранее используемую аналоговую графику на цифровую.

При выполнении заданий модуля «Линии тонального разбега» средствами компьютерной графики можно выделить следующие плюсы в работе: увеличилась скорость отрисовки композиций в заданном формате; повысилась четкость линий и аккуратность; уменьшилось время на исправление выявленных ошибок. Итоговое задание по модулю «Дизайн обложки для учебного пособия» решено было выполнять в векторном графическом редакторе, как наиболее подходящем для создания линейных композиций с применением тонального разбега. Однако можно отметить и недостатки компьютерной графики: студент плохо чувствует нажим линии и не чувствует фактуру бумаги.

При выполнении заданий модуля «Точечная графика», где основной задачей у студентов стоит создание композиций с тональными отношениями, можно остановить внимание на следующих выявленных негативных моментах: студенты старались заполнять точками лишь отдельный участок композиции, а потом его просто дублировать эффектом наложения, в итоге получался неравномерный градиент перехода от более светлого участка к темному. Данной проблемы не наблюдалось ранее в работах, выполненных в аналоговой графике. Мы пришли к выводу, что процесс рисования точками в цифровом формате более трудозатратный и менее выразительный, чем если сравнивать с ручной графикой.

Работы модуля «Декоративная штриховка» выполнялись по принципу создания орнаментальных композиций, что предполагает повтор мотива в сетке построения. К плюсам выполнения данного задания в цифровом формате можно отнести: большая вариативность решений, возможность масштабирования изображения, быстрота выполнения работы. Если раньше студенту приходилось рисовать каждый повторяющийся элемент вручную, то теперь, используя графический редактор, достаточно было создать мотив один раз и затем просто его продублировать. Вследствие этого у студента не формируется навык точного рисования повторяющихся элементов. Что привело к возникновению сложностей при выполнении итогового задания модуля. Студенты столкнулись со сложностями масштабирования, при применении разработанных штриховок в декоративном натюрморте.

Как мы убедились на практике, современная методика преподавания дисциплины «Специальный рисунок» может включать в себя интеграцию классического и цифрового инструментария в обучении студентов-дизайнеров. В качестве рекомендации можно выделить следующие этапы работы при данном подходе: на первом этапе проходит концептуальный поиск, где при помощи простого карандаша и маркера выполняется эскиз; на втором этапе происходит трансформация и уточнение формы первоначальной идеи, сканируются наброски и корректируются в графических редакторах. На данном этапе может происходить работа со слоями, имитацией текстур или отрисовка вектора, выполнение цветокоррекции. На финальном этапе выполняется компоновка на формате, подготовка к печати или демонстрации на цифровых носителях.

Выводы. Аналоговая графика в подготовке графического дизайнера выполняет важную базовую роль**.** Она не конкурирует с цифровыми технологиями, а служит их содержательным фундаментом. Формируя сенсомоторную базу, композиционную «насмотренность» и понимание формальных законов визуального языка, аналоговая графика решает следующие ключевые задачи: раскрывает природу линии, тона и формы; даёт инструментарий быстрой проработки концепций; воспитывает критичность к собственному действию без подсказок алгоритма. Без опоры на аналоговую графику цифровые навыки дизайнера носят формально-имитационный характер. Цифровая графика, в свою очередь, предоставляет инструментарий для масштабирования, тиражирования, оперативной корректировки и адаптации проектов под технические требования. Внедрение баланса между ручным и цифровым рисованием следует рассматривать как обязательное условие формирования полноценного проектного мышления.

Проведённое исследование подтверждает, что эффективная подготовка будущих дизайнеров требует обоснованного синтеза аналоговой и цифровой графики в рамках дисциплины «Специальный рисунок». Оптимальной методикой признаётся интегративный подход: концептуальный поиск вручную, затем цифровая доработка в графических редакторах (сканирование, цветокоррекция, кадрирование) и подготовка к печати или экранной демонстрации. Такая модель обеспечивает дуальное развитие компетенций, сочетая фундаментальную базу аналогового рисунка с технологической гибкостью цифровых сред, что напрямую повышает конкурентоспособность выпускника.

Литература:

1. Левен, О.Л. Дисциплина «Специальный рисунок» как самостоятельный вид учебного рисунка в системе обучения дизайнеров / О.Л. Левен // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. –2018. – № 2. – С. 152-160

УДК 378.147
кандидат биологических наук, доцент Калинина Нина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ивановский государственный медицинский университет»
Министерства Здравоохранения Российской Федерации (г. Иваново);
кандидат педагогических наук, доцент Колесова Надежда Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ивановский государственный медицинский университет»
Министерства Здравоохранения Российской Федерации (г. Иваново);
старший преподаватель кафедры биологии Стаковецкая Ольга Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ивановский государственный медицинский университет»
Министерства Здравоохранения Российской Федерации (г. Иваново)

РАЗВИТИЕ НАВЫКА КРИТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы профессионально-речевой подготовки иностранных студентов 1 курса. Особое внимание уделено исследованию особенностей критического понимания обучающимися учебно-научного текста по специальности. В ходе наблюдения во время аудиторных занятий был очерчен круг проблем, возникающих у инофонов при чтении текстов по химии и биологии. С целью определения трудностей, связанных с пониманием и репродукцией текстов на русском языке, было проведено анкетирование обучающихся. В статье представлены результаты исследования. Нами установлено, что более половины анкетируемых испытывают сложности с поиском, анализом и пониманием информации. Это происходит в силу того, что критическое понимание услышанного/прочитанного учебно-научного текста затруднено. Приведён пример практического занятия по биологии с представлением предтекстовых, притекстовых, текстовых и послетекстовых заданий. Сделан вывод о необходимости применения адаптивных педагогических стратегий в процессе учебно-профессиональной подготовки иностранных обучающихся.

Ключевые слова: медицинский вуз; иностранные студенты; текст по специальности; критическое понимание; адаптивные педагогические стратегии/

Annotation. This article discusses some issues related to the professional and speech training of first-year foreign students. Special attention is paid to the study of the features of critical understanding of academic texts in the field of study. During the observation of classroom activities, a range of problems faced by foreign students when reading texts on chemistry and biology was identified. A questionnaire was conducted among students to determine the difficulties they faced in understanding and reproducing the texts. The article presents the results of the study. It was found that more than half of the respondents had difficulties in finding, analyzing, and understanding information. This is due to the fact that critical understanding of the heard/read educational and scientific text is difficult. An example of a practical biology lesson is given, with pre-text, in-text, text, and post-text tasks. The conclusion is made about the need to apply adaptive pedagogical strategies.

Key words: medical university; foreign students; specialized text; critical understanding; adaptive pedagogical strategies.

Введение. В настоящее время актуализируются вопросы обучения иностранных граждан в медицинских вузах. Ученые (И.А. Сотова, Н.Г. Калинина, Н.Н. Колесова, О.К. Стаковецкая и др.) отмечают главную особенность профессионально-речевой подготовки иностранных обучающихся, которая заключается в интеграции обучения русскому языку и специальным дисциплинам с целью получения профессиональных знаний и формирования умений и навыков и приобретения профессионально значимых качеств личности [4, С. 364].

Обучение иностранных студентов в медицинском вузе сопряжено с двойным вызовом: освоением языка специальности и формированием профессиональных компетенций. В то время как бытовая лексика усваивается через коммуникацию, понимание текстов по химии и биологии требует особого уровня критической рефлексии. Без него студент рискует не интерпретировать информацию, а механически запоминать формулы и процессы, что неприемлемо для врача.

В ряде работ мы обращались к теме профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза [2; 3; 4; 5; 6; 7]. В данной статье рассмотрим некоторые вопросы обучения инофонов критическому пониманию текстов по специальности (на русском языке). Ученые Э.Г.Азимов и А.Н. Щукин пишут, что «критическое понимание» ─это «уровень понимания текста, позволяющий понять не только его содержание, но и подтекст, цели, мотивы высказывания» [1].

По нашему мнению, для правильного выстраивания учебного процесса, в т.ч. во время аудиторных занятий (по специальным дисциплинам «Биология», «Неорганическая химия» и др.), важно понимание, насколько правильно иностранные студенты, обучающиеся на русском языке, усваивают теоретический материал, изложенный в лекции (например, в презентации) и в учебниках.

Изложение основного материала статьи. Биология и химия являются фундаментальными дисциплинами в структуре медицинского образования. Однако для иностранных студентов, обучающихся не на родном языке, восприятие этих предметов является двойной нагрузкой: необходимо одновременно усвоить сложное учебно-научное содержание текста по специальности и преодолеть языковую интерференцию. В медицинском образовании разрыв между теорией (текст учебника, лекция) и практикой («послетекстовая работа») критичен. Для иностранных студентов этот разрыв усугубляется тремя барьерами: языковым (медицинская терминология на неродном языке), культурно-когнитивным (разные школы клинического мышления) и адаптационным (стресс от смены образовательной парадигмы).

Отметим, что возникает разрыв по нескольким причина. Во-первых, буквализм перевода – иностранный студент учит текст как список иностранных слов, не видя за ними физического процесса. Во-вторых, страх ошибки в действии – проще написать правильный ответ в тесте, чем выполнить реальное задание (языковой барьер парализует моторику). Иностранные студенты способны к послетекстовой работе, но их мозг тратит 80% ресурсов на лингвистическую обработку текста, оставляя 20% на практику. Наша задача заключалась в том, чтобы оценить критическое понимание иностранными обучающимися предложенного текста по специальности (лекционный материал, текст в учебнике и др.) и определить их готовность к дальнейшей работе, т.е. к выполнению практического задания, следующего за изложенной теорией.

Для получения информации нами было проведено анкетирование иностранных студентов 1 курса лечебного факультета (в 2024-2025 и 2025-2026 учебных годах). Обучающимся были предложены следующие вопросы: «Вам трудно заниматься на лекции?», «Вам трудно заниматься на практических занятиях?», «Вам сложно самостоятельно готовиться к занятиям?», «Вы ощущаете языковой барьер?», «Вы испытываете сложности с поиском, анализом и пониманием информации?».

Итоги анкетирования иностранных студентов 1 курса лечебного факультета Ивановского ГМУ представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Итоги анкетирования иностранных студентов

№	Вопрос анкеты	Ответы анкеты	Количество студентов (в %)	
			2025 г.	2026 г.
1	Вам трудно заниматься на лекции?	Да	42,8	11,0
		Чаще да	14,3	-
		Иногда	28,6	22,2
		Чаще нет	14,3	-
		Нет	-	66,8
2	Вам трудно заниматься на практических занятиях?	Да	-	11,1
		Чаще да	14,4	-
		Иногда	42,8	22,2
		Чаще нет	42,8	22,2
		Нет	-	44,5
3	Вам сложно самостоятельно готовиться к занятиям?	Да	14,3	22,2
		Чаще да	14,3	11,1
		Иногда	42,8	22,2
		Чаще нет	14,3	-
		Нет	14,3	44,5
4	Вы ощущаете языковой барьер?	Да	28,5	22,2
		Чаще «да»	28,5	33,3
		Иногда	43,0	33,3
		Чаще «нет»	-	-
		Нет	-	11,2
5	Вы испытываете сложности с поиском, анализом и пониманием информации?	Да	14,3	11,1
		Чаще да	14,3	11,1
		Иногда	28,6	33,3
		Чаще нет	42,8	-
		Нет	-	44,5

Так, по результатам анкетирования, проведенного в 2024-2025 учебном году, 42,8% (ответ «Да») опрошенных ответили, что им трудно заниматься на лекции. 14,3% дали ответ «Чаще да», 28,6% ─ «Иногда». Они затруднялись соотносить услышанное и увиденное (устную речь преподавателя и слайды презентации).

По данным самооценки 57,2% испытывали некоторые затруднения на практических занятиях (ответы «Чаще да» дали 14,4% обучающихся, «Иногда» ─42,8%).

Ощущали языковой барьер в разной степени 100% инофонов (ответы «Да» дали 28,5%, «Чаще да» ─ 28,5% и «Иногда» ─43,0%).

На момент проведения анкетирования испытывали сложности с поиском, анализом и пониманием информации 14,3% опрошенных (ответы «Да»), а 14,3% отметили «Чаще да» и «Иногда» ─28,6%.

Было сложно в разной степени самостоятельно готовиться к занятиям 71,4% (ответы «Да» дали 14,3%, «Чаще да» ─14,3% и «Иногда» ─42,8%).

По результатам анкетирования, проведенного в 2025-2026 учебном году, 11,0% опрошенных ответили, что им трудно заниматься на лекции (ответы «Да» дали 11,0%,), ответы «Иногда» составляют 22,2%.

Было трудно заниматься на практических занятиях 11,0% опрошенных (ответы «Да» дали 11,0%). «Иногда» ответили 22,2%.

Ощущали языковой барьер в разной степени 100% инофонов (ответы «Да» дали 22,2%, Чаще да» ─33,3% и «Иногда» ─33,3%).

Испытывали сложности с поиском, анализом и пониманием информации: ответы «Да» дали 11,1%, Чаще да» ─11,1% и «Иногда» ─33,3%.

В разной степени было сложно самостоятельно готовиться к занятиям 55,5% (ответы «Да» дали 22,2%, «Чаще да» ─11,1% и «Иногда» ─22,2%).

Проведение анкетирования позволило выявить трудности у иностранных студентов, обучающихся на русском языке, а также убедиться в несформированности навыка извлекать необходимую информацию по теме из предложенного текста (лекционного материала или учебника, пособий и др.) и неготовности к самостоятельной работе.

По нашему мнению, для развития навыка критического понимания текста после лекции и чтения материала учебника иностранным студентам необходимы постоянные речевые задания на аудирование, чтение и пересказ текста и др.

Приведем пример практического занятия по биологии.

Тема: «Размножение организмов. Гаметогенез» (90 минут).

Ход занятия.

1. Разминка (10 минут).

Речевое задание (студенты выполняют письменно).

Преподаватель показывает на слайде две картинки (например, на первой изображено деление обыкновенной амёбы, на второй – две кошки с котятами) и задает вопросы, например: что общего на этих картинках? (оба процесса ведут к появлению новых организмов); в чём главное отличие? (в одном случае участвует один родитель, в другом – два).

Студенты записывают в тетради 2-3 предложения на русском: «На первой картинке – бесполое размножение. На второй – половое». Затем 2-3 студента зачитывают свои варианты.

2. Аудирование (20 минут).

Текст для слушания.

Преподаватель читает текст один раз (темп чуть медленнее обычного).

«Размножение – это свойство всех живых организмов воспроизводить себе подобных. Существует две основные

формы: бесполое и половое. При бесполом размножении участвует один родитель, потомство генетически идентично ему. Примеры: деление амебы, почкование гидры. При половом размножении нужны два родителя – мужской и женский. Они производят половые клетки, или гаметы: сперматозоиды и яйцеклетки. В процессе оплодотворения гаметы сливаются, образуя зиготу. Зигота даёт начало новому организму с уникальной комбинацией генов. У человека и большинства животных – только половое размножение».

Устный опрос после аудирования:

Преподаватель зачитывает предложения, а студенты определяют верно или неверно утверждение (например, «Существует три основные формы размножения» ─ неверно; «зигота образуется при слиянии сперматозоида и яйцеклетки» ─ верно).

Письменное задание после аудирования. Студенты выполняют задание с восстановлением текста – заполняют пропуски в тексте, например, «половые клетки – это … (гаметы)»; «процесс слияния гамет называется … (оплодотворением)»; результат оплодотворения – … (зигота)».

3. Работа с текстом (30 минут).

Предтекстовое задание:

Прогнозирование по картинке: изучить схемы сперматогенеза и овогенеза и ответить на вопрос: «Что общего и чем отличаются эти два процесса?».

Притекстовое задание. Студенты получают текст «Этапы сперматогенеза и овогенеза» (адаптированный, 400-450 слов, с выделенными жирным шрифтом терминами: сперматогонии, овогонии, мейоз, рост, созревание).

Пример фрагмента текста по биологии:

«Гаметогенез – это процесс образования и созревания половых клеток (гамет) в половых железах (гонадах) животных и человека. Он обеспечивает формирование гаплоидных клеток (n), необходимых для оплодотворения. Сперматогенез – это процесс образования мужских половых клеток – сперматозоидов, овогенез - процесс образования женских половых клеток – яйцеклеток».

Послетекстовые задания.

Задание 1. Подчеркнуть периоды, количество клеток и указать место процесса (семенники или яичники).

Задание 2. Заполнить сравнительную таблицу (Таблица 2) (3-5 строк):

Таблица 2

Сравнительная таблица

Критерий	Сперматогенез	Овогенез
Место		
Количество зон (стадий)		
Результат		

Ответ (Таблица 3):

Таблица 3

Ответ

Критерий	Сперматогенез	Овогенез
Место	Семенники	Яичники
Количество зон (стадий)	Четыре	Три
Результат	Четыре сперматозоида	Одна яйцеклетка и три редукционных тельца

Задание 3. Пересказ текста (25 минут).

Работа в парах:

Первый студент получает карточку с планом пересказа на русском (вопросы-подсказки).

Второй студент слушает, затем меняются ролями.

Пример плана:

1. Как называются мужские и женские половые клетки у человека?
2. Где происходит сперматогенез?
3. Сколько яйцеклеток образуется из одной исходной клетки?

Затем один студент пересказывает вслух перед группой (1.-1,5 минуты). Преподаватель оценивает содержание, а не грамматику.

Задание 4. Закрепление (5 минут).

Мини-диктант по терминам (на слух записать 5 слов): размножение, гамета, оплодотворение, зигота, мейоз.

Самопроверка/ Взаимопроверка.

4. Домашнее задание.

Написать изложение на тему «Сравнение сперматогенеза и овогенеза» (7-10 предложений).

Выводы. Трудности, связанные с критическим пониманием иностранными студентами прочитанного/услышанного текста по специальности и последующего выполнения практических заданий, носят системный характер. Они вызваны не низким интеллектом или ленью учащегося, а когнитивной перегрузкой из-за необходимости обрабатывать информацию на неродном языке. Учет описанных барьеров и применение адаптивных педагогических стратегий (дополнительная речевая практика в процессе учебно-профессиональной подготовки, в т.ч. систематические задания по аудированию, чтению и пересказу, конспектированию текстов и т.п.) позволяют превратить специальные предметы из «фильтров отсеивания» в полноценно усваиваемые дисциплины, закладывающие базу клинического мышления необходимого для будущего врача.

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. Калинина, Н.Г. Формирование речевого поведения у студентов медицинского вуза / Н.Г. Калинина, Н.Н. Колесова // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: сборник научных трудов по материалам III Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне / под общей редакцией С.В. Диндяева. – Иваново, 2020. – С. 69-71

3. Колесова, Н.Н. Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Колесова. – Москва, 2017. – 24 с.

4. Колесова, Н.Н. Особенности профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза / Н.Н. Колесова; под общ. ред. С.А. Вишнякова // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ. – Москва, 2020. – С. 363-367

5. Колесова, Н.Н. Текст по специальности как средство обучения иностранных студентов медицинского вуза профессиональной русской речи / Н.Н. Колесова; под общ. ред. И.А. Ибрагим, Ф.Ф. Фархутдиновой // Русский язык и культура в международном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иваново, 2021. – С. 105-108

6. Колесова, Н.Н. Формирование культуры монологической речи обучающихся медицинского вуза / Н.Н. Колесова, Н.Г. Калинина; под общ. ред. С.В. Диндяева // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Иваново, 2022. – С. 85-88

7. Sotova, I.A. Teaching Foreign Medical Students Professional Russian Speech on Base of Genre-oriented Approach / I.A. Sotova, N.N. Kolesova // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – № 3. – С. 58-63

Педагогика

УДК 5.8.7

старший преподаватель Карикаш Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПЛАНИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Статья посвящена анализу методов планирования междисциплинарного проектирования изделий декоративно-прикладного искусства в процессе обучения студентов направления «Декоративно прикладное искусство и народные промыслы». Автор рассматривает процесс художественного проектирования объектов, который направлен на формирование и использование знаний различных материалов и технологий в комплексных проектах. Такой вид проектирования нацелен на создание уникальных изделий, где каждый материал дополняет и усиливает выразительные качества других. Он позволяет экспериментировать с формами, текстурами и цветом, расширяя границы традиционного декоративно-прикладного искусства. Описаны способы планирования учебных проектов, которые включают в себя использование и композиционное сочетание таких материалов как керамика, дерево и текстиль. В исследовании приведены примеры планирования комплексной проектной деятельности учащихся, определены ее цели и задачи. С целью выявления уровня знаний и умений студентов, полученных в процессе работы по предложенным темам было проведено анкетирование. Проанализированы его результаты в начале и в конце обучения. В исследовании автор делает вывод, что междисциплинарные комплексные проекты это одно из эффективных направлений в методике обучения художественному проектированию. Они позволяют формировать у учащихся общепрофессиональные и специальные компетенции, необходимые для успешной творческой деятельности.

Ключевые слова: художественное проектирование, сочетание материалов, технология обработки материалов, комплексное проектирование, междисциплинарное проектирование.

Annotation. This article analyzes methods for planning interdisciplinary design projects for decorative and applied arts products in the course of teaching students in the Arts and Crafts and Folk Arts program. The author examines the process of artistic design for objects combining various materials and aims to develop and utilize knowledge of various technologies in complex projects. This type of design aims to create unique objects, where each material complements and enhances the expressive qualities of others. It allows for experimentation with shapes, textures, and colors, expanding the boundaries of traditional decorative and applied arts. Methods for planning educational projects that involve the use and compositional combination of materials such as ceramics, wood, and textiles are described. The study provides examples of planning students' integrated project activities and defines their goals and objectives. A survey was conducted to determine the level of students' knowledge and skills acquired through work on the integrated project on the proposed topics. The results at the beginning and end of the training were analyzed. In the study, the author concludes that interdisciplinary integrated projects are one of the effective approaches to teaching artistic design. They allow students to develop general professional and specialized competencies.

Key words: artistic design, material combination, materials processing technology, integrated design, interdisciplinary design.

Введение. В федеральном образовательном стандарте высшего образования направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» [5] художественно-проектная деятельность рассматривается как важнейшая часть процесса обучения, направленная на практическое использование полученных знаний и умений. В связи с этим практико-ориетированный подход становится приоритетным направлением в преподавании художественных и творческих специальностей. В учебном плане подготовки бакалавров по направлению 54.03.02 дисциплина «Проектирование» входит в обязательную часть образовательной программы и играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенцией. Она изучается в течении нескольких семестров с постепенным усложнением задач, которые ставятся перед учащимися. Методика обучения проектной деятельности бакалавров рассматриваемого направления опирается на целый комплекс междисциплинарных связей, которые позволяют создавать творческие проекты, отвечающие современным требованиям.

В настоящее время идет процесс активного поиска и разработок новых форм, новых направлений и технологий в проектировании объектов декоративно-прикладного искусства (ДПИ) и дизайна. Этот процесс находит свое отражение в учебных планах различных художественных направлений подготовки в Высшей школе, содержании учебных программ, в методических подходах к их реализации.

Актуален ряд исследований ученых и педагогов, которые рассматривают проектную деятельность учащихся художественных и творческих направлений с различных точек зрения и охватывают как теоретические так и практические аспекты проектирования изделий декоративно-прикладного искусства. В.В. Канунников и А.И. Норец [2] в своих работах исследуют этапы проектной деятельности, В.Б. Кошаев – теоретические основы ДПИ [3], А.В. Ткаченко и Л.А. Ткаченко [4]

– проектные методики для керамических изделий. Методологическим аспектам художественного проектирования посвящены работы М.И. Мазиной, современным технологическим направлениям в декоративно-прикладном искусстве работы Л.Н. Турлюн. Т.В. Зверева и Е.И. Попова [1] рассматривают и анализируют проектно-исследовательскую деятельность студентов художественных направлений и т.д.

Наше исследование посвящено одному из видов проектирования, активно внедряемых в рамках дисциплины в процессе обучения бакалавров ДПИ и народных промыслов в Высшей школе дизайна и искусств Тихоокеанского государственного университета. Это междисциплинарное проектирование.

Изложение основного материала статьи. Проектирование изделий декоративно-прикладного искусства, в частности комплексные проекты, в которых сочетаются различные по составу и свойствам материалы, представляет собой синтез художественного конструирования, технологических знаний, материаловедения и композиционного мышления. Это процесс создания комбинированных изделий, где разные материалы дополняют друг друга, взаимодействуют друг с другом, создавая в итоге целостный многогранный художественный образ. Проектирование изделий ДПИ, сочетающих керамику, дерево, текстиль, металл т.д. требует комплексного подхода, учитывающего свойства материалов, их совместимость, технологические особенности и эстетическую гармонию. Такое сочетание позволяет создавать уникальные объекты, где каждый материал усиливает выразительные качества других.

При обучении междисциплинарному проектированию перед студентами ставится цель – создание декоративного объекта, который сочетает различные материалы в соответствии с концептуальным решением. Комбинирование материалов в проекте позволяет обосновать концептуальный взгляд: с точки зрения эстетической – это создание контраста, ритма, визуального интереса, использование игры текстур – сочетание гладкого, шероховатого, блестящего и матового, с точки зрения функциональной – усиление конструкционных особенностей, устойчивости, износа и т.д. Этап работы над поисковыми эскизами основывается на существующих правилах успешного комбинирования: совместимость по свойствам, единый колористический и стилистический замысел, гармония фактур. Необходимо так же учитывать процентное соотношение присутствия материалов в изделии: 60% основного материала (например, керамика), 30% дополнительного (дерево), 10 % акцентный (стекло). Особое внимание в методике обучения комплексному проектированию следует уделять композиционному решению, которое должно обеспечить единство формы, декора и функции изделия, при этом учитывать свойства используемых материалов.

В таблице 1 приведены примеры тематического планирования комплексных проектов для студентов направления «ДПИ и народные промыслы».

Таблица 1

Пример планирование проектов ДПИ с использованием комбинирования материалов

Тема и цель проекта	Междисциплинарные связи
1. Художественная керамика в сочетании с деревом. 2. Художественная обработка дерева с элементами керамики. Проектирование интерьерного объекта с применением комбинирования керамики и дерева.	Художественная керамика, художественная обработка дерева, материаловедение, основы композиции
3. Художественная керамика в сочетании с текстилем. 4. Декоративный текстиль с элементами керамики. Проектирование интерьерного объекта с применением комбинирования керамики и текстиля.	Художественная керамика, художественный текстиль, материаловедение, основы композиции
5. Художественная керамика в сочетании с текстилем и деревом. 6. Художественная обработка дерева в сочетании с керамикой и металлом. 7. Художественная обработка текстиля с элементами керамики и металла. Проектирование интерьерного объекта с применением комбинирования керамики и текстиля, дерева и металла.	Художественная керамика, художественный текстиль, художественный металл, материаловедение, художественная обработка дерева, материаловедение, основы композиции

В таблице 1 приведены несколько тем и целей комбинированных проектов, которые выполняются после изучения технологий обработки различных материалов в соответствии с учебным планом. Указаны дисциплины, изучение которых рассматривается как предшествующие. Материалы в учебных проектах могут использоваться на выбор, их сочетание и комбинирование тоже могут быть различными.

В таблице 2 представлены задачи комплексного проектирования. Они рассматриваются в соответствии с принципами, которые определяют процесс взаимодействия материалов, т.е. процесс их активного влияния друг на друга, в том числе и с изменением их технологических и художественных свойств.

Таблица 2

Задачи учебного комплексного проектирования

Задачи комплексного проектирования	Взаимодействие материалов в проекте
1. Сочетание материалов по тектоническому принципу на основе их функционального значения	Конструкционные элементы: обрамление, каркас, основа изделия, обмотка, обвязка, подвес, подставки, поддержки, рамка и т.д.
2. Сочетание материалов по композиционному принципу	Центральные композиционные элементы, фоновые детали, вспомогательные элементы и т.д.
3. Сочетание материалов по эмоциональному принципу	Сочетание материалов воспринимаются как близкие по цвету, свойствам, фактуре и т.д. В сочетании материалов используется контраст по цвету фактуре, объему и т.д. Визуальная трансформация материалов
4. Сочетание материалов по синтетическому принципу	Активное влияние одного материала на другой в том числе и с изменением свойств: – техника импрессии как способ создания декоративных поверхностей; – композитные материалы- создание новых художественных и технологических свойств керамической массы (смешивание материалов); – керамика, имитирующая драпировки ткани, работа с пластом глины с использованием кроя, складок и т.д.; – текстиль как элемент декорирования керамики т.д.

С целью определения степени эффективности запланированных и проведенных междисциплинарных проектов, выявления их сильных и слабых сторон и дальнейшей доработки содержания комплексного проектирования было проведено исследование на базе Высшей школы дизайна и искусств студентов выпускного курса направления декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Поставленная цель определила исследовательские задачи: изучить опыт специалистов в области анкетирования, определить содержание анкет, составить перечень вопросов, провести анкетирование среди группы студентов до изучения курса, т. е. вводное анкетирование и после его освоения, т.е. итоговое, интерпретировать полученные данные и сделать выводы по результатам исследования.

Вводное анкетирование проводилось по итогам обучения проектированию с использованием различных технологий обработки материалов. Цель: определить уровень знаний технологии и основ художественного проектирования керамики, текстиля и дерева, металла, применяемых в мономатериальных проектах.

Анкета для студентов 4 курса направления «ДПИ и народные промыслы» по итогам курса «Проектирование ». Участвует группа студентов из 12 человек.

Список вопросов:

1. Как вы оцениваете уровень усвоения теории проектирования?
2. Какие этапы проектирования изделий ДПИ вы считаете наиболее трудоемкими?
3. Какие виды материалов и технологии их обработки вас наиболее заинтересовали?
3. Какие навыки вы приобрели в ходе выполнения учебных проектов?
4. Какие темы курса и технологии вы считаете наиболее полезными для будущей профессиональной деятельности?
5. Какие трудности возникли при выполнении проектных заданий?
6. Готов ли вы применять полученные знания и умения в реальных проектах?

Итоговое анкетирование проводилось после реализации учебного комплексного проекта, в котором применялось сочетание материалов. Анкета для студентов 4 курса направления «ДПИ и народные промыслы» по итогам курса «Комплексное проектирование ». Участвует группа студентов из 12 человек.

Цель: определить уровень знаний процесса сочетания, совместимости и влияния друг на друга материалов в комбинированных проектах.

Список вопросов:

1. Как вы оцениваете понимание принципов совмещения различных материалов в проекте?
2. Какие виды материалов комбинируются наиболее эффектно?
3. Какие трудности вы испытывали при работе с разными материалами в процессе их комбинирования?
4. Какие этапы проекта вызвали наибольший интерес?
5. Какие качества на ваш взгляд помог развить комплексный проект?
6. Какие новые приемы сочетания и комбинирования материалов вы узнали?
7. Готовы ли вы применять полученные знания и умения в реальных условиях?

Анализ и интерпретация результатов анкетирования.

По итогам вводного тестирования можно отметить хороший уровень знаний теоретических основ проектирования изделий ДПИ, относительно высокий уровень заинтересованности в использовании различных материалов в зависимости от эмоциональных предпочтений. Студенты ориентируются в выборе технологий и их применении для реализации концептуальных решений, но при этом отмечаются сложности в поиске художественной идеи. Респонденты отмечают, что все основные навыки художественного проектирования были ими освоены и применяются в настоящий момент: навык формирования идеи и углублённого поиска её лучшего визуального воплощения, множественные навыки работы с различными материалами, умение работать в цифре (в наиболее необходимых современных графических программах для проектирования и дизайна в 2D и 3D), коммуникативные навыки, умение работать с заказчиком и коллегами на производстве, умение примерно рассчитывать количество времени, необходимое для реализации проекта и др.

Анализ анкетирования по итогам комплексного проектирования.

Студенты, анализируя итоги проекта, обращают внимание на то, что изучение принципов совместимости различных материалов способствует появлению новых идеи для концептуальных решений, сочетание материалов помогает созданию оригинального художественного образа. Комплексные проекты по мнению учащихся позволяют мыслить неординарно. Респонденты говорят о высокой степени заинтересованности в результатах. Наибольшее затруднения у учащихся возникли в процессе сборки и соединения материалов между собой с технологической точки зрения, не всегда традиционные способы

работают. Неожиданные и оригинальные идеи в процессе междисциплинарного проектирования студенты применяют в настоящее время и готовы использовать их в дальнейшем в профессиональных проектах.

Выводы. Использование комбинирования материалов в творческих проектах можно рассматривать как мощный художественный и функциональный прием, позволяющий создавать выразительные и уникальные объекты в области декоративно-прикладного искусства и дизайна. Таким образом, планирование междисциплинарных проектов и поэтапное их реализация – это одно из эффективных направлений в методике обучения художественному проектированию, позволяющее формировать у учащихся общепрофессиональные и специальные компетенции на основе комплексного изучения и сочетания различных материалов и технологий.

Литература:

1. Зверева, Т.В. Декоративные изделия как объекты проектно-исследовательской деятельности студентов художественных направлений / Т.В. Зверева, Е.И. Попова, А.К. Гаспарян, А.Е. Попова // Вестник ШГПУ. – 2024. – № 4(64). – С. 93-102

2. Канунников, В.В. Проектирование декоративно-прикладных изделий: учебное пособие / В.В. Канунников, А.И. Норец. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. – 160 с.

3. Кошаев, В.Б. Декоративно-прикладное искусство: понятия. Этапы развития: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Декоративно-прикладное искусство» / В.Б. Кошаев. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 272 с.

4. Ткаченко, А.В. Художественная керамика: учебное пособие для вузов / А.В. Ткаченко, Л.А. Ткаченко. – Москва: Юрайт, 2025. – 175 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы: утвержден Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13 августа 2020 г. № 1010. – Москва: Минпросвещения России, 2020. – 18 с.

Педагогика

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Каткова Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук, доцент Скачкова Елена Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации неформального образования в условиях цифрового общества. Неформальное образование отличается вариативностью, гибкостью и возможностью адаптации к изменяющимся условиям внешней среды. В современной мире образование перестает ограничиваться рамками формальных институциональных структур и включает широкий спектр неформальных и информальных практик. Неформальное образование определяется как организованный, но не институционализированный процесс освоения знаний и компетенций, ориентированный на потребности личности. Цифровая среда характеризуется конвергенцией платформ и активным участием пользователей в создании контента, включая образовательный. В статье рассмотрены возможности цифровых сред MAX, VK, Telegram. Ключевым фактором становится формирование гибридной коммуникационной среды, в которой образовательные процессы реализуются через совокупность взаимосвязанных цифровых платформ. Такая среда характеризуется сочетанием различных каналов взаимодействия, отличающихся степенью устойчивости, функциональной насыщенности и образовательного потенциала. Современная социальная структура формируется на основе информационных сетей, определяющих способы взаимодействия между субъектами в цифровой среде. Это приводит к трансформации образования в распределенную сетевую систему.

Ключевые слова: цифровая трансформация, профессиональное образование, цифровые среды, неформальное образование.

Annotation. This article examines the organization of informal education in a digital society. Informal education is characterized by variability, flexibility, and the ability to adapt to changing environmental conditions. In the modern world, education is no longer limited to formal institutional structures and encompasses a wide range of informal practices. Informal education is defined as an organized, but not institutionalized, process of acquiring knowledge and competencies, focused on the needs of the individual. The digital environment is characterized by the convergence of platforms and the active participation of users in the creation of content, including educational content. The article examines the capabilities of the digital environments MAX, VK, and Telegram. A key factor is the formation of a hybrid communication environment in which educational processes are implemented through a set of interconnected digital platforms. This environment is characterized by a combination of various interaction channels, differing in their stability, functionality, and educational potential. The modern social structure is formed on the basis of information networks that determine the methods of interaction between subjects in the digital environment. This leads to the transformation of education into a distributed network system.

Key words: digital transformation, professional education, digital environments, non-formal education.

Введение. в условиях цифровой трансформации современного общества образование приобретает статус ключевого фактора развития человеческого капитала, обеспечивающего экономический рост, социальную устойчивость и инновационное развитие государства. Динамичность социально-экономических процессов, ускоренное обновление знаний и требований к профессиональным компетенциям обусловливают необходимость перехода от традиционных форм обучения к гибким, непрерывным и адаптивным образовательным моделям.

В этой связи особую значимость приобретает неформальное образование как важный элемент системы непрерывного обучения (lifelong learning), ориентированный на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, развитие практико-ориентированных навыков и обеспечение доступности образовательных ресурсов для различных категорий населения. Неформальное образование отличается вариативностью форм, гибкостью содержания и возможностью оперативной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды.

Изложение основного материала статьи. В условиях ускоряющейся цифровой трансформации общества система образования претерпевает существенные изменения, связанные с переходом к модели непрерывного обучения (lifelong learning). Согласно подходу ЮНЕСКО, обучение в течение всей жизни рассматривается как ключевой фактор устойчивого развития личности и общества, обеспечивающий адаптацию человека к изменяющимся социально-экономическим условиям.

В современной научной парадигме образование перестает ограничиваться рамками формальных институциональных структур и включает широкий спектр неформальных и информальных практик. Неформальное образование определяется как организованный, но не институционализированный процесс освоения знаний и компетенций, ориентированный на потребности обучающегося, его профессиональное и личностное развитие.

Согласно многим исследованиям, ключевой особенностью образовательных систем XXI века является смещение акцента с передачи знаний на формирование компетенций, востребованных в условиях цифровой экономики, включая критическое мышление, коммуникацию, кооперацию и цифровую грамотность. Данный подход напрямую соотносится с концепцией навыков XXI века, предполагающей необходимость постоянного обновления образовательных результатов [2; 5].

Современная социальная структура формируется на основе информационных потоков и цифровых сетей, которые становятся ключевым механизмом взаимодействия между людьми, организациями и институтами. В этом контексте образовательная деятельность также трансформируется, приобретая сетевой и распределенный характер.

Особое значение для неформального образования заключается в умении устанавливать связи между информационными платформами и сервисами. Именно социальные сервисы и цифровые платформы выступают не только инструментами коммуникации, но и средой формирования знаний.

Развитие цифровых технологий способствует формированию нового типа обучающегося – активного пользователя цифровой среды, способного самостоятельно конструировать образовательные траектории. В этих условиях неформальное образование приобретает особую значимость как гибкая и адаптивная форма обучения.

Отечественная педагогическая наука также уделяет значительное внимание вопросам цифровизации образования. В работах М.Н. Булаевой, О.Н. Филатовой подчеркивается значимость дистанционных и сетевых форм обучения как элемента современной образовательной системы [1; 3].

Нормативно-стратегический уровень исследования представлен государственными документами, определяющими направления развития образования и человеческого капитала. В частности, Стратегия цифровой трансформации образования в Российской Федерации ориентирована на внедрение цифровых платформ и расширение доступности образовательных ресурсов, а Концепция развития человеческого капитала подчеркивает необходимость формирования непрерывной образовательной среды.

Современные исследования показывают, что цифровая культура характеризуется конвергенцией различных каналов информации и активным участием пользователей в создании контента [1; 3].

Таким образом, анализ научных подходов позволяет сделать вывод, что неформальное образование в условиях цифровой трансформации рассматривается как многокомпонентная система, интегрирующая элементы сетевого взаимодействия, цифровых технологий и самостоятельной образовательной активности обучающихся. Социальные сервисы и сети выступают при этом не только инструментом коммуникации, но и полноценной образовательной средой, обеспечивающей реализацию принципов непрерывного обучения.

Современный этап цифровой трансформации образования характеризуется переходом от использования отдельных цифровых инструментов к формированию комплексных образовательных экосистем, основанных на взаимодействии пользователей в сетевой среде. Социальные сервисы и сети в этих условиях выступают не только средствами коммуникации, но и полноценной средой организации неформального образования, обеспечивающей доступ к знаниям, обмен опытом и совместное создание образовательного контента.

Ключевую роль в современной социальной структуре играют информационные сети, которые определяют способы взаимодействия между индивидами и институтами, формируя новую логику социальных и образовательных процессов. В рамках данной логики образовательная деятельность становится распределенной и сетевой, а знание – динамическим и контекстным.

Цифровая образовательная среда представляет собой интегрированную систему, включающую платформы, сервисы и ресурсы, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса. При этом социальные сети рассматриваются как важный элемент этой среды, обеспечивающий неформальное и внеинституциональное обучение.

Современные государственные стратегии также подтверждают значимость цифровых платформ в образовании. В рамках государственной политики в сфере цифровой трансформации образования подчеркивается необходимость внедрения онлайн-сервисов, расширения цифровых образовательных ресурсов и развития цифровых компетенций населения.

Таким образом, социальные сервисы и сети в условиях цифровой трансформации выполняют следующие ключевые функции в системе неформального образования:

– обеспечивают доступ к образовательному контенту в любое время и в любом месте;
– создают условия для взаимодействия и обмена знаниями между участниками;
– способствуют формированию образовательных сообществ;
– поддерживают развитие навыков самообучения и цифровой грамотности;
– обеспечивают персонализацию образовательных траекторий.

Вместе с тем, несмотря на высокий потенциал, использование социальных сервисов в образовательных целях сопровождается рядом проблем, включая неструктурированность контента, недостаточный уровень педагогической модерации и отсутствие единых стандартов оценки образовательных результатов. Это обуславливает необходимость разработки научно обоснованных моделей их интеграции в систему неформального образования [4; 6].

Современные социальные сервисы в условиях цифровой трансформации образовательной среды перестают выполнять исключительно коммуникационную функцию и становятся элементами распределенной цифровой образовательной инфраструктуры. Их использование в системе неформального образования определяется не только функциональными возможностями, но и уровнем технологической, организационной и институциональной устойчивости.

В условиях последних лет ключевым фактором становится формирование гибридной коммуникационной среды, в которой образовательные процессы реализуются через совокупность взаимосвязанных цифровых платформ. Такая среда характеризуется сочетанием различных каналов взаимодействия, отличающихся степенью устойчивости, функциональной насыщенности и образовательного потенциала.

Современная социальная структура формируется на основе информационных сетей, определяющих способы взаимодействия между субъектами в цифровой среде. Это приводит к трансформации образования в распределенную сетевую систему.

Цифровая среда характеризуется конвергенцией платформ и активным участием пользователей в создании контента, включая образовательный. Далее рассмотрим платформенную структуру цифрообразовательных сред.

VK выступает наиболее устойчивой платформой для организации цифровых образовательных сообществ и обеспечивает структурированное хранение контента и поддержку образовательных программ.

Telegram выполняет функцию оперативного образовательного взаимодействия и микролернинга, обеспечивая доступность контента вне зависимости от времени и места.

MAX рассматривается как перспективная отечественная цифровая платформа, ориентированная на формирование единой цифровой экосистемы и обеспечение технологического суверенитета.

Таблица 1

Платформенная структура цифрообразовательных сред

Критерий	VK	Telegram	MAX
Стабильность доступа	высокая	средняя / нестабильная	высокая (проектируемая)
Структурирование образовательного процесса	высокое	низкое	среднее / формируется
Коммуникационные возможности	высокие	высокие	высокие
Поддержка длительных образовательных программ	высокая	низкая	высокая
Институциональная интеграция (госструктуры)	высокая	ограниченная	высокая (целевой уровень)

Интегральная модель оценки цифровых платформ (E-index).

Для повышения научной строгости исследования вводится интегральный показатель эффективности цифровых образовательных платформ:

$E = \frac{F + C + S + D}{4}$ где:

E – интегральная эффективность цифровой образовательной платформы;

F – функционально-образовательный потенциал;

C – коммуникационная эффективность;

S – организационно-структурная устойчивость;

D – уровень цифровой устойчивости платформы.

Согласно OECD, ключевые компетенции XXI века включают цифровую грамотность, коммуникацию и навыки самообучения, что определяет критерии эффективности цифровых образовательных платформ [6].

Данная модель позволяет:

– перевести качественное сравнение платформ в количественную форму;

– учитывать не только функциональность, но и устойчивость;

– оценивать платформы в условиях цифровой нестабильности 2025-2026 гг.;

– обосновывать выбор платформ для государственных образовательных систем.

Интерпретация результатов модели:

– VK демонстрирует максимальную интегральную эффективность за счет структурированности и устойчивости;

– Telegram характеризуется высокой коммуникационной, но низкой организационной эффективностью;

– MAX имеет потенциально высокий уровень эффективности, который зависит от стадии внедрения и институциональной интеграции.

Выводы. Таким образом, социальные сервисы в условиях цифровой трансформации выступают элементами гибридной образовательной экосистемы. Их эффективность определяется не только функциональными характеристиками, но и уровнем цифровой устойчивости, организационной структуры и институциональной интеграции. Введение интегральной модели E-index позволяет формализовать оценку цифровых образовательных платформ и повысить научную обоснованность выбора инструментов неформального образования.

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. 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

3. Филатова, О.Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4(66). – С. 187-190

4. Филатова, О.Н. Коучинг в образовательной организации / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Комкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 3(69). – С. 212-214

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). – С. 22-27

6. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 113. – 74 p.

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Козловс Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Ключевая проблема, затронутая в статье, связана с расширением научного горизонта в освещении вопросов изучения и формирования осознанного чтения старшеклассников с нарушением интеллекта. Материал статьи построен на основе экспериментальной оценки сформированности навыка осознанного чтения у обучавшихся 8-9 классов. Была предложена диагностическая процедура изучения осознанного чтения у данного контингента школьников. Определены базовые показатели применительно к оценке навыка у старшеклассников. Предложенное диагностическое наполнение позволяет проводить количественно-качественную оценку. Полученные результаты свидетельствуют о доминировании низкого уровня сформированности осознанного чтения по большинству показателей. Зафиксированные трудности соотнесены с рекомендуемыми методическими ресурсами. Определен пошаговый конструктор формирования осознанного чтения с использованием реальных ситуаций. Важнейшими элементами представленной алгоритмизации выступает работа с текстом, а также выбор оптимальных приемов и средств формирования навыка осознанного чтения. Заявленное содержание актуализирует данные об отдельных компонентах осознанного чтения старшеклассников с нарушением интеллекта и пополняет методическую копилку имеющихся материалов по данному направлению.

Ключевые слова: осознанное чтение, старшеклассники с нарушением интеллекта, моделирование реальных ситуаций, алгоритм обучения, трудности, рекомендуемые приемы.

Annotation. The key issue addressed in the article is the expansion of the scientific horizon in addressing the issues of studying and developing the conscious reading skills of high school students with intellectual disabilities. The article is based on an experimental assessment of the development of conscious reading skills among 8th and 9th grade students. A diagnostic procedure for studying conscious reading skills among this group of students has been proposed. Basic indicators have been identified for assessing the skill among high school students. The proposed diagnostic framework allows for both quantitative and qualitative assessment. The obtained results indicate that the majority of indicators show a low level of awareness reading. The identified difficulties are correlated with the recommended methodological resources. A step-by-step algorithm for developing awareness reading using real-life situations has been developed. The key elements of this algorithm include working with text and selecting the most effective techniques and tools for developing awareness reading skills. This content updates the existing knowledge about the individual components of awareness reading in high school students with intellectual disabilities and adds to the existing resources in this area.

Key words: conscious reading, high school students with intellectual disabilities, modeling real-life situations, learning algorithm, difficulties, recommended techniques.

Введение. Социализирующая роль обучения детей с нарушением интеллекта тесно связана с обучением осознанному чтению, которое имеет бесспорно коррекционный потенциал. Сформированность навыка осознанного чтения лежит в основе освоения основного содержания при реализации АООП. Одновременно в этим данная характеристика чтения выступает ресурсом личностного развития школьников, открывает путь к речевой активности, самостоятельности познания и управлению интеллектуальной деятельностью в целом.

Проблемное поле современных методических разработок обучения осознанному чтению школьников с нарушением интеллекта сосредоточено вокруг ресурсного обеспечения при реализации уроков чтения в старших классах. При проектировании исследования была выдвинута следующая рабочая гипотеза, базирующаяся на предположении о том, что у старшеклассников с нарушением интеллекта существуют выраженные затруднения в формировании навыка осознанного чтения, проявляющиеся в искажении смысла прочитанного, ограниченном словарном запасе, трудностях установления причинно-следственных связей, а также построения развернутых высказываний. Применение алгоритма моделирования реальных ситуаций позволит преодолеть указанные недостатки и обеспечить перенос сформированных навыков в повседневную и учебную деятельность.

Целью статьи является анализ отдельных показателей осознанного чтения у старшеклассников с нарушением интеллекта и обоснование алгоритма его формирования через использование реальных ситуаций на уроке.

Изложение основного материала статьи. Осознанное чтение рассматривается как важнейший элемент функциональной грамотности школьников, которые все больше сталкиваются с цифровизацией услуг, необходимостью переработки большого объема текстовой информации и применения ее в различных сферах жизнедеятельности [4]. В этой связи школьники с нарушением интеллекта оказываются в достаточно уязвимой ситуации при погружении в информационное пространство ввиду имеющихся трудностей приема и переработки информации, низкой читательской активности и наличия специфических нарушений чтения [1].

При формировании навыка осознанного чтения важнейшим метарезультатом является умение работать с текстом. При этом школьники с нарушением интеллекта познавательные задачи решают на более низком уровне по причине фрагментарности восприятия, недоразвития отвлечения и обобщения, трудностей установления причинных, временных и ассоциативных связей [2].

Методическое обеспечение, имеющееся в арсенале современной практики обучения осознанному чтению в большей степени ориентировано на работу с младшими школьниками с нарушением интеллекта и требует уточнений и алгоритмизации [3]. В то же время наблюдается дефицит исследований по проблеме формирования осознанного чтения у старшеклассников. На уроках литературного чтения у обучающихся с нарушением интеллекта старших классов по мнению М.И. Шишковой [5] отмечаются трудности. инициирования высказывания, ведения учебного диалога на основе художественного произведения. Работа должна быть ориентирована на стимулирование коммуникативных способностей через реализацию практико-ориентированной методики обучения, а именно: системы специальных приемов и коммуникативных ситуаций.

Осознанное чтение предполагает работу по осмыслению содержания и переносу усвоенного в повседневную жизнь, что подчеркивает социализирующую роль работы в этом направлении. Моделирование реальных ситуаций на уроках чтения в

средних и старших классах придает учебной деятельности статус социально значимой и имеет методический потенциал для преодоления имеющихся трудностей.

Объективизация данных в направлении изучения и формирования осознанного чтения у старшеклассников с нарушением интеллекта была получена и оформлена в ходе проведенного экспериментального исследования на базе ГКОУ «Кстовская школа – интернат». В исследовании приняли участие 46 старшеклассников с нарушением интеллекта 8-9 классов, обучающихся по первому варианту АООП. Диагностический материал базировался на использовании метода контрольных работ и педагогического наблюдения в ходе анализа уроков чтения. Были определены пять базовых показателей сформированности осознанного чтения (таблица 1).

Таблица 1

Показатели сформированности осознанного чтения у старшеклассников с нарушением интеллекта

Компонент	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Понимание основной идеи и смысла прочитанного	Полностью понимает основную идею и смысл прочитанного, схватывает не только факты, но и подтекст. Даёт адекватную и целостную характеристику героев (6,5%)	Понимает основную идею и очевидные события, определяющие смысл. Даёт адекватную, но нецелостную характеристику героев (37%)	Испытывает значительные затруднения в понимании основной идеи и смысла прочитанного. Не может самостоятельно составить характеристику героев (56,%)
Умение находить и извлекать информацию	Самостоятельно находит в тексте заданную информацию, ориентируется в структуре текста, выделяет ключевые слова/предложения, главную мысль (10,9%)	Находит в тексте заданную информацию только при направляющей помощи учителя, испытывает трудности в выделении ключевых слов/предложений, главной мысли (47,8%)	Испытывает серьезные затруднения в поиске заданной информации в тексте, требуется пошаговое предъявление материала для выделения ключевых слов/предложений, главной мысли (41,3%)
Умение устанавливать причинно-следственные связи	Самостоятельно устанавливает причинно-следственные связи между событиями, объясняет мотивы поступков героев. Выражает оценочное суждение о событиях и героях (2,2%)	Допускает ошибки в установлении причинно-следственных связей, путает причину и следствие, не объясняет скрытые мотивы героев. Оценка событий поверхностная (19,6%)	Самостоятельно не устанавливает причинно-следственные связи даже между очевидными событиями. Не умеет давать оценку событий, заменяет причину описанием события (78,2%)
Рефлексивное осмысление прочитанного	Связывает прочитанное с собственными знаниями и опытом. Демонстрирует личное отношение к прочитанному (4,3%)	Испытывает трудности в установлении связи прочитанного с собственными знаниями и опытом. Демонстрирует личное отношение к прочитанному без развернутой аргументации (15,2%)	Не осознает связи прочитанного с собственными знаниями и опытом. Собственное отношение к прочитанному мало аргументировано (80,5%)
Способность к прогнозированию содержания	Выдвигает предположения о содержании текста по заголовку, иллюстрации или началу текста. Может выдвигать несложные предположения о развитии событий по ходу чтения (8,7%)	Прогнозирует содержание текста при помощи учителя. Выборочно выдвигает несложные предположения о развитии событий по ходу чтения (чаще всего по иллюстрации или началу текста). Прогнозирование содержания не всегда совпадает с основным смыслом (34,8%)	Прогнозирует содержание текста только при помощи учителя и только при использовании иллюстраций (56,5%)

Как показало исследование, низкий уровень оказался доминирующим по четырем показателям из пяти. Наибольший процент низкой результативности зарегистрирован по показателю «Рефлексивное осмысление прочитанного» (80,5%). Большинство обучающихся не устанавливают связь между прочитанным и собственным жизненным опытом, не могут сформулировать личное отношение к событиям и героям даже с помощью наводящих вопросов. Практически тождественная ситуация была зарегистрирована по показателю «Умение устанавливать причинно-следственные связи», где доля обучающихся с низким уровнем составила 78,2%. Обучающиеся с нарушением интеллекта путают причину и следствие, заменяют объяснение причины простым пересказом действия, не понимают мотивов поступков героев.

Чуть больше половины испытуемых (56.5%) продемонстрировали низкий уровень по показателям «Понимание основной идеи и смысла прочитанного» (не могут сформулировать, «о чём текст», заменяя смысл перечислением персонажей или отдельных событий) и «Способность к прогнозированию содержания» (с трудом выдвигают предположения о содержании текста по заголовку или началу, даже при наличии иллюстраций прогноз часто не связан с логикой развития событий). Достаточно оптимистично выглядит ситуация представленности обучающихся, демонстрирующих средний уровень по этим показателям (37% и 34,8% соответственно). Их затруднения были связаны с неумением улавливать полный перечень сюжетных линий и сложностями передачи развернутой характеристики события и/или героев. Возможность прогнозировать содержание наблюдалась только при активной помощи учителя.

Наименьшее число затруднений было отмечено по показателю «Умение находить и извлекать информацию» (низкий уровень – 41.3% и средний уровень – 47,8%). Направляющая помощь была эффективна для обучающихся, отнесенных к группе среднего уровня. В целом, высокий уровень по всем показателям был зарегистрирован в минимальном количестве случаев (от 2,2% до 10,9%).

Выявленные характеристики определили поиск методических ресурсов формирования осознанного чтения. В ходе настоящего исследования был предложен алгоритм обучению осознанному чтению старшеклассников с нарушением интеллекта на основе моделирования реальных ситуаций. На этапе подготовки к уроку учитель осуществляет работу по отбору текстового материала, проектированию основного содержания, определяет базовые приемы и средства его реализации. Предлагается следующий примерный конструктор.

1. Отбор текста художественного произведения. Основой для моделирования может выступать фрагмент текста приемлемого объема (200-400 слов) с одной сюжетной линией, конкретной лексикой и однозначной моралью, через которую просматриваются очевидные примеры из жизни. Для примера можно предложить произведения для обучающихся с нарушением интеллекта 8-9 классов (1 вариант): В.П. Астафьева «Васюткино озеро» (отрывок: мальчик потерялся в лесу), М.А. Шолохова «Судьба человека» (отрывок: солдат взял мальчика к себе), К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» (мальчик спас зайца).

2. Выделение ключевой идеи произведения, которая подлежит анализу и усвоению. Рекомендуется сформулировать одно-два простых предложения, в которых заключен основной нравственный урок или жизненное правило. Например: «Если ты один в беде – не кричи, а думай», «Добрый человек помогает тому, кто слабее», «Друг познается в беде».

3. Моделирование реальной ситуации для соотнесения с прочитанным. Материалом могут выступать: личный опыт обучающихся, фотографии/иллюстрации, видеофрагменты, короткие истории и ролевые ситуации (заготовки учителя).

4. Определение приемов соотнесения прочитанного с реальной ситуацией. Рекомендуется использовать приемы сравнения, противопоставления, прогнозирования и проецирования.

5. Определение этапа урока чтения для работы с реальной ситуацией. Например, на этапе обращения к названию произведения, до его прочтения, в ходе анализа произведения и на этапе рефлексии. Уместно задавать проблемные вопросы, создавать условия для решения ситуационных задач и оформления собственного отношения/позиции в процессе разбора реальной ситуации.

6. Определение возможностей дифференциации учебного материала. Более успешным обучающимся рекомендуется предложить открытые вопросы, возможность аргументировать свое мнение. Обучающимся, которые испытывают устойчивые трудности в обучении, можно использовать выбор из готовых вариантов ответов, опору на визуальный ряд при построении ответа, образец фразового конструктора.

Работа с реальными ситуациями позволила расширить линейку методических приемов, направленных на исправление следующих зафиксированных трудностей осознанного чтения старшеклассников с нарушением интеллекта.

– Сложности понимания основного смысла произведения (ключевой идеи). Как правило, обучающиеся фокусируются на отдельных деталях, упускают нравственный урок произведения, не могут сформулировать основную мысль. Рекомендуются приемы: нахождение в тексте 2-3 предложений, отражающий главный смысл; выбор готового наиболее подходящего варианта из предложенных; завершение фразы.

– Затруднения в соотнесении прочитанного с реальной жизнью. Обучающиеся не видят связи между сюжетом и собственными переживаниями/опытом, не могут привести примеры из жизни. Рекомендуются приемы: мини-драматизации; сравнение предложенных ситуаций с последующим выбором; установление сходства ситуаций в произведении и реальной жизни.

– Трудности в осуществлении анализа и сравнения ситуаций. Обучающиеся не всегда понимают смысл задания, где необходимо привести пример из жизни. Путают причину и следствие, не понимают их соподчиненность. Рекомендуются приемы: установление сходства ситуаций их произведения и реальной жизни на основе предложенных картинок; использование прямых вопросов; завершение фразы; установление логических цепочек с опорой на графическую схему.

– Лексико-семантические трудности. В большинстве случаев у обучающихся регистрируется ограниченность словарного запаса, неточности в употреблении слов, несформированность семантических полей, непонимание переносного смысла. Перечисленные характеристики приводят к непониманию ряда эпизодов произведения, искажению смысла. Рекомендуются приемы: подбор синонимов и антонимов; работа с пословицами; введение новых слов; подбор картинок к слову/фразе; сравнение правильного и неправильного варианта лексического значения.

– Затруднения в формулировании собственного мнения. Это выражается в отказе от обсуждения, копировании чужих фраз, в использовании односложных ответов. Рекомендуются приемы: использование образцов фразового конструктора, наводящих вопросов; работа в парах; обучение элементарной аргументации.

Выводы. Проведенное исследование позволило определить базовые показатели сформированности осознанного чтения у старшеклассников с нарушением интеллекта и выявить реальную картину имеющихся затруднений. Описан алгоритм обучению осознанному чтению данного контингента школьников на основе моделирования реальных ситуаций и их включения в разные этапы урока с целью минимизации имеющихся трудностей при работе с текстом художественного произведения. Дальнейшая работа может быть продолжена в направлении создания методических рекомендаций по обучению осознанному чтению школьников с нарушением интеллектам на разных ступенях обучения.

Литература:

1. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксёнова. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 316 с.

2. Василевская, В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми (в помощь диагностике умственной отсталости) / В.Я. Василевская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2006. – № 10. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-10/izuchenie-ponimanija-literaturnyh-tekstov-umstvenno (дата обращения: 09.03.2026)

3. Каштанова, С.Н. Методические аспекты формирования осознанного чтения у младших школьников с нарушением интеллекта / С.Н. Каштанова, Е.В. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 68-4. – С. 161-165

4. Николина, В.В. Развитие функциональной грамотности в образовательном процессе / В.В. Николина // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 4-13

5. Шишкова, М.И. Практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения / М.И. Шишкова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 3. – С. 52-60

УДК 378

кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Громова Анна Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Быстрова Вероника Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

БИОМЕХАНИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В.Э. МЕЙЕРХОЛЬДА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ АДАПТАЦИИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается биомеханическая система В.Э. Мейерхольда как перспективная основа для обогащения хореографической педагогики. Биомеханика Мейерхольда была не просто театральной системой, а попыткой создания научно обоснованной методики воспитания актера, опирающейся на данные физиологии, психологии, биомеханики. Авторы анализируют исторические и теоретические предпосылки возникновения биомеханики (идеи Ф. Тейлора, рефлексология И.М. Сеченова и В.М. Бехтерева, теория эмоций Джеймса – Ланге). Рассматривают ключевые принципы: целесообразность, ритмическую и пространственную организацию движения. Разбирается принцип экономии выразительных средств, который помогает бороться с мышечными зажимами. На примере биомеханического этюда «Стрельба из лука» демонстрируется структура тренинга, объединяющего физические и актёрские задачи. В работе обосновывается возможность адаптации принципов и упражнений биомеханики (таких как «Пощечина», «Прыжок на грудь», «Охота») к занятиям классическим танцем и тренингу танцовщика. Особое внимание уделяется синтезу внешней техники и внутренней выразительности, преодолению формализма в исполнении и осознанному отношению к движению. Авторы приходят к выводу, что творческое переосмысление биомеханики Мейерхольда способствует решению ключевой проблемы хореографического образования – формированию сценической выразительности танцовщика. Подчеркивается, что это не механический перенос упражнений, а творческое переосмысление под задачи хореографии.

Ключевые слова: хореографическая педагогика, выразительность движения, тренинг танцовщика, экономия выразительных средств, ритмическая организация движения.

Annotation. The article considers the biomechanical system of V.E. Meyerhold as a promising basis for enriching choreographic pedagogy. Meyerhold's biomechanics was not just a theatrical system, but an attempt to create a scientifically based methodology for educating an actor based on data from physiology, psychology, and biomechanics. The authors analyze the historical and theoretical prerequisites for the emergence of biomechanics (ideas of F. Taylor, reflexology I.M. Sechenov and V.M. Bekhterev, James-Lange theory of emotions). Consider key principles: expediency, rhythmic and spatial organization of movement. The principle of saving expressive funds is understood, which helps to fight muscle clamps. The example of the biomechanical sketch «Archery» demonstrates the structure of training, combining physical and acting tasks. The work substantiates the possibility of adapting the principles and exercises of biomechanics (such as «Slap», «Jump on the chest», «Hunting») to classical dance classes and dancer training. Particular attention is paid to the synthesis of external technology and internal expressiveness, overcoming formalism in performance and a conscious attitude to movement. The authors conclude that Meyerhold's creative rethinking of biomechanics contributes to solving the key problem of choreographic education - the formation of the dancer's stage expressiveness. It is emphasized that this is not a mechanical transfer of exercises, but a creative rethinking for the tasks of choreography.

Key words: choreographic pedagogy, expressiveness of movement, dancer training, economy of expressive means, and rhythmic organization of movement.

Введение. Среди многообразия театрально-педагогических систем особое место занимает биомеханика В.Э. Мейерхольда – система воспитания актера, основанная на научном подходе к движению, на принципах рациональной организации двигательного акта. Как отмечает К.Л. Рудницкий «биомеханика Мейерхольда – это прежде всего "выращивание" актера, методология воспитания, которая раскрепощает, высвобождает эмоции актера через встраивание тела в четко заданную форму» [1]. Биомеханика представляет особый интерес для хореографической педагогики, поскольку в ней впервые была осуществлена попытка синтеза театрального и танцевального начал, разработаны принципы, имеющие непосредственное отношение к природе танцевального движения. Разработаны «методы комплексного преподавания искусства» [4, С. 6]

Изложение основного материала статьи. Для понимания возможностей адаптации биомеханики к задачам хореографической педагогики необходимо рассмотреть историю возникновения этой системы, ее теоретические основания и практические методы.

Биомеханика В.Э. Мейерхольда формировалась в контексте исканий русского авангардного театра 1910-1920-х годов. В этот период Мейерхольд активно искал новые формы сценической выразительности, соответствующие духу времени. Его не удовлетворяла психологическая углубленность театра Станиславского, ориентированного на передачу тончайших нюансов душевной жизни. Мейерхольд стремился к театру яркой формы, динамичного действия, пластической выразительности [2; 3].

Важным источником биомеханики стало учение американского инженера Ф. Тейлора о научной организации труда. Тейлор разработал методы оптимизации трудовых движений, позволяющие достигать максимальной производительности при минимальных затратах энергии. Мейерхольд увидел в этих идеях ключ к созданию эффективной системы актерского тренинга. Он считал, что актер должен овладеть своим телом так же совершенно, как рабочий – своим инструментом, что каждое движение должно быть точным, экономичным, целесообразным.

Другим источником биомеханики стали исследования в области рефлексологии (И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов). Мейерхольд воспринял идею о том, что психические процессы имеют физиологическую основу, что мысль и чувство выражаются в движении. Отсюда следовало, что, организуя движение определенным образом, можно вызывать соответствующие эмоциональные состояния.

Существенное влияние на формирование биомеханики оказала также теория У. Джеймса – К. Ланге, согласно которой эмоция возникает как следствие физиологических изменений в организме. Эта теория подкрепляла идею Мейерхольда о том, что путь к чувству лежит через движение, что правильно выполненное физическое действие способно породить нужное эмоциональное переживание.

Таким образом, биомеханика Мейерхольда была не просто театральной системой, а попыткой создания научно обоснованной методики воспитания актера, опирающейся на данные физиологии, психологии, биомеханики.

Основные принципы биомеханики могут быть сформулированы следующим образом:

– *Принцип целесообразности.* Всякое сценическое движение должно быть целесообразным, то есть направленным на достижение определенной цели. Актер должен всегда знать, зачем он совершает то или иное движение, какую задачу решает. Отказ от случайных, немотивированных движений – основа биомеханического тренинга.

– *Принцип экономии выразительных средств.* Движение должно быть максимально выразительным при минимальных затратах энергии. Мейерхольд требовал от актеров точного расчета, исключения лишних, паразитарных движений, которые только отвлекают зрителя и рассеивают внимание.

– *Принцип ритмической организации.* Движение должно быть организовано ритмически, подчинено определенному темпо-ритму. Мейерхольд придавал огромное значение ритму как основе сценического действия. В биомеханических этюдах четко выделялись три фазы: намерение (подготовка к движению), осуществление (само движение) и реакция (завершение движения, оценка результата).

– *Принцип пространственной организации.* Движение должно быть организовано в пространстве, учитывать законы перспективы, взаимодействие с партнерами и предметами. Актер должен точно чувствовать сценическое пространство, уметь его организовать своим движением.

– *Принцип музыкальности.* Хотя биомеханические этюды часто исполнялись без музыки, они были подчинены внутреннему музыкальному ритму. Мейерхольд требовал от актеров чувства темпа, умения выдерживать паузы, точно следовать ритмическому рисунку.

На основе этих принципов Мейерхольд разработал систему упражнений – биомеханических этюдов. Наиболее известные из них – «Стрельба из лука», «Пощечина», «Удар кинжалом», «Прыжок на грудь», «Охота» и др. Каждый этюд представлял собой законченное сценическое действие, в котором отрабатывались определенные двигательные навыки и одновременно решались актерские задачи.

Рассмотрим подробнее структуру биомеханического этюда на примере знаменитого упражнения «Стрельба из лука». Этюд состоит из нескольких фаз:

1. *Исходное положение* – позиция полного мышечного расслабления, стопы параллельны и слегка расставлены, руки свободно висят вдоль тела. Это состояние готовности к действию, «нулевая точка».

2. *Отказ (замах)* – медленный поворот корпуса влево, перенос веса на левую ногу. Это подготовка к действию, накопление энергии.

3. *Посыл (натяжение тетивы)* – быстрое движение, имитирующее натяжение лука. Одна рука вытягивается вперед (держит лук), другая отводится назад (натягивает тетиву). Корпус разворачивается, взгляд направлен в цель.

4. *Точка (выстрел)* – фиксация момента выстрела. Правая рука резко опускается, левая остается вытянутой. Все мышцы напряжены в момент достижения цели.

5. *Торможение* – постепенное расслабление, возвращение в исходное положение. Оценка результата действия.

В этом этюде отрабатываются не только физические навыки (координация, равновесие, точность), но и актерские задачи (видение цели, оценка результата, взаимодействие с воображаемым объектом).

Для хореографической педагогики биомеханика Мейерхольда представляет интерес по нескольким причинам. *Во-первых*, биомеханика предлагает научно обоснованный подход к анализу и организации движения. В хореографии, где движение является основным выразительным средством, понимание его биомеханических закономерностей может существенно повысить эффективность обучения. Знание того, как устроено движение, какие мышцы в нем участвуют, как распределяется усилие, позволяет более осознанно подходить к его освоению. *Во-вторых*, биомеханика разрабатывает принципы экономии движения, которые важны и для танцовщика. Умение достигать максимальной выразительности при минимальных затратах энергии – одно из условий успешной танцевальной деятельности. Излишнее напряжение, «зажатость» мешают свободе движения, делают его тяжелым, невыразительным. *В-третьих*, биомеханика дает метод работы над осмысленностью движения. В биомеханических этюдах каждое движение имеет цель, направлено на решение конкретной задачи. Это помогает преодолеть формализм в исполнении, наполнить движение внутренним содержанием. *В-четвертых*, биомеханика развивает координацию, чувство пространства, ритма – качества, необходимые каждому танцовщику. Многие упражнения биомеханики могут быть непосредственно использованы в хореографическом тренинге или адаптированы к его задачам. *В-пятых*, биомеханика дает модель синтеза внешней и внутренней техники. Мейерхольд, в отличие от многих своих современников, не противопоставлял форму содержанию, а искал их органического единства. В его системе правильно организованное движение само рождает нужное чувство. Эта идея имеет прямое отношение к проблеме выразительности в танце.

Рассмотрим возможности адаптации биомеханических принципов к задачам хореографической педагогики.

Адаптация принципа целесообразности. В хореографическом классе часто приходится наблюдать, как студенты выполняют движения формально, не вкладывая в них никакого содержания. Особенно это заметно на уроках классического танца, где многие упражнения давно автоматизированы и выполняются «по инерции». Принцип целесообразности требует, чтобы каждое движение имело внутреннее оправдание, было направлено на решение определенной задачи.

Как это может выглядеть на практике? Например, выполняя battement tendu, студент может представить, что он проводит ногой по полу, стирая пыль, или что он чертит на полу линию, или что он отталкивает воображаемый предмет. Важно, чтобы это было не механическое добавление «актерской игры» к техническому упражнению, а органичное соединение движения с внутренней задачей.

Адаптация принципа экономии. В танце излишнее напряжение – главный враг выразительности. Принцип экономии требует, чтобы студент учился расходовать энергию рационально, напрягая только те мышцы, которые работают в данный момент, и расслабляя остальные. Для этого могут использоваться упражнения на контраст напряжения и расслабления, на поиск «мышечного контролера», на освобождение от зажимов.

Адаптация принципа ритмической организации. Танец по своей природе ритмичен, он существует во времени, подчинен музыкальному ритму. Однако одного лишь следования музыке недостаточно. Важно, чтобы студент чувствовал внутренний ритм движения, умел выделять его фазы, делать акценты, выдерживать паузы. Биомеханическая трехфазность (намерение – осуществление – реакция) может быть использована для анализа любого танцевального движения.

Адаптация принципа пространственной организации. Танец существует не только во времени, но и в пространстве. Умение организовать пространство своим движением, чувствовать его границы, взаимодействовать с партнерами – важное качество танцовщика. Биомеханические упражнения на ориентацию в пространстве, на построение траекторий, на взаимодействие с воображаемыми объектами могут быть полезны в хореографическом тренинге.

Помимо общих принципов, в хореографической педагогике могут быть использованы и конкретные биомеханические упражнения. Многие из них после соответствующей адаптации могут войти в арсенал средств подготовки танцовщика.

Например, упражнение «Пощечина» развивает координацию, быстроту реакции, умение точно дозировать усилие. В нем отрабатывается резкое, акцентированное движение рукой с последующей фиксацией и торможением. Такое упражнение помогает осваивать движения с резкой сменой темпа и развивает «взрывную» силу.

Для развития координации в сложных движениях используется упражнение «Прыжок на грудь». В парно-групповом тренинге развивает навыки взаимодействия и умение страховать партнера.

Упражнение «Охота» – сложная композиция из большого количества движений. Оно тренирует выносливость, координацию. Важная составляющая – способность удерживать внимание длительное время. Помимо получения важнейших навыков, это упражнение можно использовать в качестве прообраза танцевальных комбинаций. Оно включает в себя различные движения и перестроения.

Задачей хореографической педагогики не является механическое заимствование упражнений. Педагогу важно переосмыслить принципы биомеханики и применить их к специфике танцевального движения. У танца свои законы, лексика и эстетика. Биомеханические упражнения должны стать средством для решения хореографических задач.

Особого внимания заслуживает вопрос о синтезе биомеханики с традиционной методикой классического танца. Классический танец, с его строгими канонами и разработанной системой упражнений, может показаться далеким от свободной, импровизационной природы биомеханики. Однако это не так. В основе классического танца также лежат принципы целесообразности, экономии, ритмической и пространственной организации. Просто они воплощены в специфической форме, подчинены эстетике классического танца.

Биомеханический подход может помочь осмыслить эти принципы на новом уровне, сделать их более осознанными. Анализ классических движений с точки зрения биомеханики позволяет лучше понять их структуру, выявить оптимальные способы их выполнения, избежать типичных ошибок.

Особый интерес представляет возможность использования биомеханических принципов в работе над выразительностью танца. Как уже отмечалось, Мейерхольд исходил из того, что правильно организованное движение само рождает нужное эмоциональное состояние. В танце это означает, что, осваивая техническую сторону движения, танцовщик одновременно осваивает и его выразительный потенциал. Каждое движение уже содержит в себе определенную эмоциональную окраску, нужно только суметь ее раскрыть.

Например, arabesque в классическом танце – это не просто поза, а выражение определенного состояния: полета, устремленности, мечты. Осваивая arabesque технически, танцовщик должен одновременно постигать и его образное содержание. Биомеханический подход помогает сделать это осознанно, через анализ движения, через понимание его целевой направленности.

Выводы. Можно сделать вывод, что внедрение принципов биомеханики В.Э. Мейерхольда в систему хореографического тренинга – это перспективное направление. Оно обогащает педагогическую практику и способствует формированию танцовщика нового типа. Такой специалист не только технически подкован. Он становится мыслящим, эмоционально включенным, способным к органичному синтезу формы и содержания. Возможно направить дальнейшие исследования на разработку точных методических рекомендаций. Они должны раскрыть процессы внедрения биомеханических этюдов в учебный процесс хореографических училищ и вузов. Также является необходимым провести экспериментальную проверку эффективности этой системы и сравнить ее с традиционными методами преподавания.

Литература:

1. Алексеева, Л.Н. Двигательное воображение в подготовке актера / Л.Н. Алексеева // Театральная педагогика: история, теория, практика. – Москва: ГИТИС, 2021. – С. 78-92

2. Мейерхольд, В.Э. Статьи, письма, речи, беседы / В.Э. Мейерхольд. – Москва: Искусство, 2018. – 624 с.

3. Мейерхольд, В.Э. Режиссура и педагогика / В.Э. Мейерхольд. – Москва: ГИТИС, 2021. – 416 с.

4. Фильченкова, А.Д. Исторический аспект развития школьных театров / А.Д. Фильченкова, А.А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2(43). – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-6. – EDN ZOEEQN

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Костюченко Роман Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
преподаватель колледжа, студент университета Семенова Анастасия Дмитриевна
Бюджетное профессиональное образовательное учреждение Омской области «Омский авиационный колледж имени Н.Е. Жуковского» (г. Омск);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

БАЗОВЫЕ И БАЗИСНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБОБЩЕНИИ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В работе рассматривается методический потенциал базовых и базисных задач как методического инструмента обобщения и систематизации знаний учащихся при подготовке к итоговой аттестации по математике. Актуальность исследования обусловлена требованием ФГОС к формированию целостной системы математических знаний, тогда как реальный уровень подготовки выпускников зачастую носит фрагментарный характер. Выявленное противоречие определяет проблему исследования. В статье изложение идёт поэтапно. Во введении раскрывается связь между подготовкой к итоговой аттестации и решением математических задач. При изложении основного материала определяется содержание ключевых понятий темы и методика работы с ними. Базовая задача понимается как задача по выбранной теме с простейшими математическими зависимостями, заданными явно, обязательная для решения всеми учащимися. Показано, что путём варьирования базовой задачи формируется базовый комплекс задач. Понятие базисных задач связывается с минимальным набором заданий, необходимым для успешного решения задач по определённой теме или разделу. При формулировании выводов отмечается, что систематизация рассмотренных положений служит основанием для построения структурно-функциональной модели подготовки к итоговой аттестации по математике с использованием базовых и базисных задач. Модель в структурном единстве отражает внешние основания, существующие противоречия и покомпонентную организацию методики, включающую цели, содержание и процесс работы с базовыми и базисными задачами.

Ключевые слова: обучение математике, обучение решению задач, математическая задача, базовая задача, базовые

задачи, базисная задач, базисные задачи, обобщение знаний, систематизация знаний, итоговая аттестация по математике.

Annotation. The paper examines the methodological potential of basic and basis problems as a didactic tool for the generalization and systematization of students' knowledge in preparation for the final certification in mathematics. The relevance of the study is determined by the requirement of the Federal State Educational Standard to form an integral system of mathematical knowledge, while the actual level of graduates' training is often fragmentary in nature. This identified contradiction defines the research problem. The article presents a step-by-step exposition. The introduction reveals the relationship between preparation for the final certification and solving mathematical problems. The main body defines the content of the key concepts of the topic and the methodology of working with them. A basic problem is understood as a problem on a selected topic with the simplest mathematical dependencies given explicitly, mandatory for all students to solve. It is shown that varying a basic problem leads to the formation of a basic complex of problems. The concept of basis problems is associated with a minimal set of tasks necessary for successfully solving problems on a particular topic or section. In formulating the conclusions, it is noted that the systematization of the examined provisions serves as a basis for constructing a structural-functional model of preparation for the final certification in mathematics using basic and basis problems. The model, in its structural unity, reflects external foundations, existing contradictions, and the component-based organization of the methodology, including the goals, content, and process of working with basic and basis problems.

Key words: teaching mathematics, teaching problem solving, mathematical problem, base problem, base problems, basis problem, basis problems, generalization of knowledge, systematization of knowledge, final certification in mathematics.

Введение. Итоговая аттестация по математике – основной государственный экзамен (ОГЭ) и единый государственный экзамен (ЕГЭ) профильного уровня – ориентирована на проверку не только уровня сформированности понятийного аппарата, но и способности выпускников применять математические методы в стандартных и нестандартных ситуациях, что предполагает владение не отдельными фактами, а целостной системой взаимосвязанных знаний и способов действий. Экзамен проверяет умение переносить изученные алгоритмы на измененные условия, интерпретировать математическую информацию, выбирать рациональный способ решения и формулировать ответ в требуемом формате. Поэтому процесс подготовки к ОГЭ и ЕГЭ не может ограничиваться последовательным освоением отдельных тем. Напротив, успешность выполнения экзаменационных заданий определяется степенью интеграции знаний в единую систему, позволяющую выявлять связи между различными разделами школьного курса и опираться на уже сформированные способы действий.

Такой подход требует специально организованной работы по формированию умений, обеспечивающих не только воспроизведение изученного материала, но и его обобщение и систематизацию. Важно не просто освоить алгоритм решения, но и понимать условия его применимости, типовые преобразования и возможные вариации. Последовательная работа по систематизации материала позволяет учащимся выделять опорные понятия и связи, что повышает эффективность подготовки к экзамену. Результативная подготовка к ЕГЭ требует организации образовательного процесса таким образом, чтобы ученик не только усвоил содержание, но и овладел способами его применения в разнообразных математических ситуациях.

В методических рекомендациях по подготовке к экзаменам [1] выделяются типичные ошибки, допускаемые учениками, что подчёркивает важность направленной работы по формированию базовых умений и их обобщению. О.Б. Епишева [4] подчеркивает значимость систематизации изученного материала, формирования прочных понятийных связей и последовательного усложнения учебных действий, что напрямую соотносится с требованиями ЕГЭ. Аналогичные идеи представлены в современных пособиях по методике обучения математике [2; 8], где рассматриваются методические подходы к построению курса математики, формированию универсальных учебных действий и подготовки обучающихся к итоговому контролю различного уровня сложности. Таким образом, для учащихся ключевым становится не постепенное накопление разрозненных знаний, а их преобразование в целостную систему. Средством такой систематизации выступает комплекс математических задач, поскольку именно задачи обеспечивают переход от теоретического содержания к практическому использованию, создают условия для переноса знаний из знакомых стандартных ситуаций в нестандартные.

В научно-методической литературе представлены различные подходы к классификации задач. Классические исследования Д. Пойа [9] рассматривают задачу как средство организации мыслительного процесса и выделяют этапность ее решения. Ю.М. Колягин [5] подчеркивает развивающую функцию задач и необходимость обучения «математике через задачи». В исследованиях Р.Ю. Костюченко [6] описываются этапы обучения решению задач и указывается на необходимость выстраивания учебного процесса таким образом, чтобы формируемые способы действий приобретали устойчивый и осознанный характер и были направлены на достижение школьниками образовательных результатов. Анализ нормативных документов, методических рекомендаций и современных исследований позволяет сделать вывод, что ключевым условием успешной подготовки является систематическая работа с математическими задачами, обеспечивающими обобщение и систематизацию знаний учащихся. Это напрямую подводит к необходимости изучения таких математических задач, которые бы могли бы выступить средством систематизации и обобщения знаний для подготовки к итоговой аттестации. Таковыми задачами могут служить базовые и базисные математические задачи.

Изложение основного материала статьи. К понятию базовой задачи в научно-методической литературе отсутствует единая трактовка. Несмотря на это, данный термин широко используется в методике обучения математике для обозначения задач, решение которых способствует формированию основных способов действий. К основной характеристике базовых задач М.В. Демидова относит то, что их выполнение «способствует освоению систематических знаний в области базовых понятий математики, выполнению стандартных алгоритмов, выявлению и анализу связей и отношений между объектами и процессами» [3, С. 34]. Базовые задачи представляют минимальный, обязательный для усвоения уровень содержания, предусмотренный образовательным стандартом. Базовая задача по математике представляет собой задачу, прямо связанную с элементами изучаемого содержания. Каждая базовая задача отражает конкретный элемент содержания обучения (арифметические действия, решение линейных уравнений, преобразование выражений и др.) и проверяет тот минимальный способ действия, который считается обязательным для всех выпускников. Данные задачи задают простейшие умения, на основе которых формируются умения решать более сложные задания.

В подготовке учащихся к итоговой аттестации базовые задачи могут рассматриваться в контексте составления новых задач посредством варьирования – «деятельности по любому изменению какого-либо из содержательных компонентов задачи» [10, С. 56]. В качестве базовой задачи выбирается типовое задание открытого банка заданий, обладающее следующими характеристиками: отражает ключевой элемент содержания, представленный в кодификаторе проверяемых требований; содержит простейший случай рассматриваемого типа задач; решается с использованием базового алгоритма, лежащего в основе решения более сложных заданий; позволяет осуществлять последующее варьирование.

Варьирование позволяет построить базовый комплекс – совокупность задач, отражающих наиболее частые случаи, встречающиеся в данной теме. В этом комплексе могут изменяться числовые данные, формулировка, математическое выражение, степень сложности или структура задания, но сохраняется общий способ решения. Такая работа обеспечивает

постепенный переход от частных примеров к осознанию типовой структуры задачи и способствует систематизации знаний. При этом базовые задачи не должны рассматриваться изолированно: они имеют смысл только как часть комплекса, отражающего содержательную логику темы. Это особенно важно при подготовке к итоговой аттестации, где проверяются не единичные умения, а системность и полнота усвоенного содержания. Поэтому отбор базовых задач должен опираться на кодификатор проверяемых требований к результатам освоения образовательной программы, а также учитывать структуру типичных экзаменационных заданий. Кроме того, в работе с базовыми задачами важную роль играет сравнительный анализ, выполняемый учащимися на заключительном этапе решения задачи. Именно сопоставление нескольких задач из одного комплекса позволяет выявить существенные шаги алгоритма, понять, какие преобразования являются общими, а какие зависят от конкретных условий. Этот анализ обеспечивает переход от выполнения отдельных действий к построению обобщенного способа решения, который впоследствии становится основой для минимизации комплекса и выделения базисных задач.

Методические особенности работы с базисными задачами определяются их назначением как минимального набора задач, обеспечивающего усвоение обобщенного способа действия при решении определенного вида математических задач. В трактовке Р. Ю. Костюченко [7] базисные задачи представляют собой результат минимизации базового комплекса: это те задачи, которые отражают все принципиальные случаи внутри темы и содержат ключевые шаги решения, необходимые для переноса способа на широкий класс аналогичных заданий. В связи с этим при работе с базисными задачами особое значение имеет корректный отбор заданий, исключающий второстепенные или дублирующие элементы. Особенностью работы с базисными задачами является требование минимальности. Из всего набора заданий по теме остаются только те, которые представляют принципиально различные случаи решения. Удаляются задания, совпадающие по структуре или не влияющие на общий алгоритм. Такой подход позволяет избежать перегруженности материала и сделать обобщение более структурированным и доступным для учащихся.

Базовые и базисные задачи обладают особой значимостью при подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ по математике, поскольку обеспечивает целостное, структурированное и методически обоснованное повторение ключевых элементов содержания, проверяемых на итоговой аттестации. Базовые задачи отражают типовые случаи и наиболее распространенные методы решения, соответствующие элементам содержания. Благодаря этому они служат ориентировочной основой для распознавания вида экзаменационного задания и выбора подходящего способа решения.

Работа с базовым комплексом позволяет учащимся увидеть типовые структуры, закономерности и способы преобразований, характерные для заданий различных уровней сложности.

Базисные задачи дополняют комплекс базовых задач, обеспечивая минимальный, но полный набор задач, достаточный для усвоения обобщенного способа действия. Их использование позволяет учащимся выделить общую логику решения, абстрагироваться от конкретных числовых данных и сосредоточиться на алгоритме, который затем может быть перенесен на задания повышенного и высокого уровня сложности. Такой подход особенно важен в условиях ОГЭ и ЕГЭ, где от ученика требуется не только владение частными приемами, но и способность применять универсальные методы в новых ситуациях.

Работа с базовыми задачами обеспечивает усвоение типовых приемов и методов, тогда как базисными – формирование универсальных, обобщенных методов решения, применимых к широкому классу экзаменационных заданий.

Выводы. Систематизация изложенных положений дает основание для построения структурно-функциональной модели подготовки учащихся к итоговой аттестации по математике, базирующейся на использовании базовых и базисных задач. В структуре данной модели выделяются следующие компоненты: внешние основания, противоречия сложившейся практики подготовки, а также целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный блоки.

Внешние нормативно-методические основания отражают совокупность документов и требований, определяющих содержание, структуру и критерии оценки результатов подготовки учащихся к итоговой аттестации по математике.

Блок противоречий отражает рассогласование между требованиями ОГЭ и ЕГЭ к системности знаний и фрагментарностью реальной подготовки, шаблонным освоением алгоритмов без выделения обобщённых способов действий, а также устойчивостью типичных ошибок учащихся при отсутствии целостной модели, интегрирующей в обучение базовые и базисные задачи.

Целевой компонент структурно-функциональной модели определяет ожидаемые результаты подготовки учащихся к ЕГЭ по математике, а также достижение школьниками личностных и метапредметных результатов. Содержательный компонент структурно-функциональной модели определяет методологические основы отбора и организации учебного материала при подготовке учащихся к итоговой аттестации по математике. Методическим основанием содержательного компонента выступает задачный подход, обеспечивающий целостность и системность подготовки. Процессуальный компонент рассматривается как целостная система, включающая формы организации учебной деятельности, методы обучения, средства обучения (базовые и базисные задачи), а также этапы работы с задачами, направленные на формирование устойчивых образовательных результатов. Так, работа с базовыми задачами позволяет сформировать у учащихся предметные результаты, связанные с освоением стандартных алгоритмов решения уравнений различных видов. Использование базового комплекса, построенного путем варьирования условий, обеспечивает закрепление этих алгоритмов и формирует умение переносить способ решения на измененные условия. Работа с базисными задачами направлена на формирование метапредметных результатов, включающих анализ структуры задания, обобщение способов действий и выбор рациональной стратегии решения.

Контрольно-оценочный компонент модели определяет систему критериев и инструментов оценивания, необходимых для отслеживания динамики подготовки учащихся к ОГЭ и ЕГЭ по математике и выявления степени сформированности как предметных, так и метапредметных результатов обучения.

Разработка структурно-функциональной модели позволяет не только упорядочить процесс подготовки к экзамену, но и создать методическую основу, обеспечивающую постепенное движение учащихся от освоения базовых математических действий к формированию обобщенных методов решения.

Литература:

1. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2025 года по математике / И.В. Ященко, И.Р. Высоцкий, П.И. Самсонов, А.В. Семенов // Педагогические измерения. – 2025. – № 4. – С. 43-71

2. Далингер, В.А. Методика обучения математике. Поисково-исследовательская деятельность учащихся: учебник и практикум для вузов / В.А. Далингер. – Москва: Юрайт, 2026. – 460 с.

3. Демидова, М.В. Методика формирования ключевых учебных действий на уроках математики / М.В. Демидова // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 32-40

4. Епишева, О.Б. Общая методика обучения математике в средней школе: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.Б. Епишева. – Тобольск: Издательство ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008. – 203 с.

5. Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике: в 2 ч. / Ю.М. Колягин. – Москва: Просвещение, 1977. – Ч. 1:

Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. – 112 с. – Ч. 2: Обучение математике через задачи и обучение решению задач. – 144 с.

6. Костюченко, Р.Ю. Достижение школьниками образовательных результатов при решении тестовых математических задач с кратким ответом / Р.Ю. Костюченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 174-177

7. Костюченко, Р.Ю. Задачи ключевые, опорные, базовые и базисные в обучении математике в школе / Р.Ю. Костюченко // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8. – № 6. – С. 13-19

8. Методика обучения математике: учебник для вузов / под ред. Н.С. Подходовой, В.И. Снегуровой. – Москва: Юрайт, 2026. – 566 с.

9. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 208 с.

10. Селютин, В.Д. Варьирование математической задачи как средство овладения студентами теорией вероятностей / В.Д. Селютин, Н.Н. Яремко // Образование и общество. – 2021. – № 2(127). – С. 55-60

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Асманова Полина Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Формирование мотивации будущих учителей к освоению технологий цифрового образования – актуальная проблема, обусловленная стремительной цифровой трансформацией общества, экономики и государства, требующей подготовки педагога-профессионала, способного к педагогически обоснованному включению в свою практику цифровых инструментов, к проектированию предметной цифровой среды. Включение в состав «Ядра высшего педагогического образования» дисциплины «Технологии цифрового образования» и проектно-технологической практики по разработке цифровых образовательных ресурсов подчеркивает важность овладения будущими учителями цифровыми образовательными технологиями, причем уже на первом курсе педагогического университета. В статье рассмотрены некоторые способы мотивации студентов к освоению технологий цифрового образования. Основное внимание уделено возможностям дисциплины «Технологии цифрового образования». В самом названии дисциплины «Технологии цифрового образования» содержится задача мотивации студентов к использованию этих технологий в будущей профессиональной деятельности. Эта мотивация осуществляется, например, через знакомство студентов с опытом учителей в применении цифровых технологий в их предметных областях. В рамках задания для самостоятельной работы студентам предлагается подобрать такой опыт в различных сетевых сообществах учителей. Для развития мотивации студентов к освоению технологий цифрового образования в рамках рассматриваемой дисциплины используются возможности проектной деятельности. Будущие учителя становятся участниками проекта «Учитель – цифровая профессия», разбившись на несколько групп для поиска ответов на проблемные вопросы. Приведены примеры информационных продуктов, разработанных студентами в рамках данного проекта. Теоретические знания, полученные студентами в ходе освоения дисциплины «Технологии цифрового образования», закрепляются на проектно-технологической практике. В течение месяца студенты работают над созданием цифровых образовательных ресурсов для конкретных тем своих будущих предметов.

Ключевые слова: мотивация, коммуникативно-цифровой модуль, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, проект.

Annotation. Motivating future teachers to master digital education technologies is a pressing issue driven by the rapid digital transformation of society, the economy, and the state. This requires the preparation of professional teachers capable of pedagogically soundly incorporating digital tools into their practice and designing digital subject environments. The inclusion of the «Digital Education Technologies» course and project-based practice for developing digital educational resources in the «Core of Higher Pedagogical Education» emphasizes the importance of future teachers mastering digital educational technologies, beginning in their first year at a pedagogical university. This article examines several ways to motivate students to master digital education technologies, focusing on the capabilities of the «Digital Education Technologies» course. The very name of the course, «Digital Education Technologies», seeks to motivate students to use these technologies in their future professional work. This motivation is achieved, for example, by introducing students to teachers' experiences in applying digital technologies in their subject areas. As part of an independent assignment, students are asked to identify such experiences from various online teacher communities. To motivate students to master digital education technologies, project-based learning is utilized within this course. Future teachers participate in the «Teacher – A Digital Profession» project, dividing into several groups to find answers to challenging questions. Examples of information products developed by students within this project are provided. The theoretical knowledge gained by students in the «Digital Education Technologies» course is reinforced through project-based learning. Over the course of a month, students work on creating digital educational resources for specific topics in their future subjects.

Key words: motivation, communicative-digital module, digital educational environment, digital tools, project.

Введение. В условиях цифровой трансформации образования, внедрения перспективных цифровых технологий в образовательный процесс школ особую значимость приобретает не только цифровая грамотность студентов педагогических вузов, но и их готовность к использованию «цифророжденных» педагогических технологий, отечественных образовательных платформ, различных цифровых инструментов, искусственного интеллекта, виртуальной/дополненной реальности в будущей профессиональной деятельности. Мотивационной готовности будущих педагогов к использованию цифровых образовательных технологий посвящена статья [4]. Автор утверждает, что несмотря на осознание значимости цифровых инструментов в профессиональной деятельности, у большинства студентов преобладает внешняя мотивация, обусловленная требованиями образовательной среды, а не внутренняя заинтересованность. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по трансформации внешних стимулов в устойчивую профессиональную потребность. Недостаточная мотивация будущих учителей к использованию цифровых технологий обсуждается также в статьях [4; 8]. Для развития мотивации предлагается демонстрация ценности цифровых инструментов для решения

различных образовательных задач, знакомство с передовым педагогическим опытом использования технологий цифрового обучения, использование интерактивных методов обучения (дискуссий, деловых игр, проектов, кейса-метода), разработка ресурсного обеспечения (электронных учебно-методических комплексов, открытых курсов, каталогов эффективных практик учителей и т.п.).

Для развития мотивации к освоению технологий цифрового образования у будущих учителей следует использовать возможности коммуникативно-цифрового модуля, который изучается на 1-2 курсах в педагогических вузах, и включает дисциплину «Технологии цифрового образования» (ее содержание обсуждается в статье [15]), а также проектно-технологическую практику по разработке студентами цифровых образовательных ресурсов. В НГПУ им. К. Минина данный модуль усилен дисциплинами «Современные информационные технологии» и «Введение в искусственный интеллект».

Сопровождению будущих учителей при освоении коммуникативно-цифрового модуля в рамках цифровой образовательной среды вуза посвящена статья [10]). Ее авторы подробно анализируют возможности электронной среды вуза, потенциал университетского технопарка; рассматривают цифровые ресурсы, инструменты и сервисы; обосновывают использование модели «перевернутого класса»; обсуждают организацию сетевой проектной деятельности.

Цель статьи – рассмотреть способы мотивации будущих учителей к освоению технологий цифрового образования.

Изложение основного материала статьи. Мотивация является одной из ключевых психолого-педагогических категорий, определяющих направленность, активность и устойчивость деятельности личности. В широком смысле мотивация рассматривается как совокупность внутренних и внешних побуждений, которые обусловливают выбор целей деятельности, ее содержание и способы осуществления. Именно мотивация выступает тем внутренним механизмом, который обеспечивает включенность субъекта в деятельность и определяет ее результативность. Сущность, условия, факторы повышения мотивации будущих учителей рассматриваются в работах [1; 3; 7].

Цифровая эпоха требует от человека высокой степени мобильности, адаптивности к происходящим изменениям, системного и критического мышления, умений командной работы, способности действовать в нестандартных ситуациях. Это предъявляет к учителю новые требования, обязывает быть готовыми принять новые роли в условиях осуществления профессиональной деятельности в условиях цифровых образовательных сред [2; 6; 14]. Это предъявляет и новые требования к подготовке будущих учителей. Существенное влияние на формирование личностных и профессиональных качеств обучающихся, в том числе на их мотивационную сферу, оказывает цифровая образовательная среда вуза [13]. Использование цифровых инструментов расширяет возможности индивидуализации обучения, повышает степень самостоятельности студентов и способствует формированию активной позиции субъекта образовательного процесса.

Выполним анализ возможностей коммуникативно-цифрового модуля для мотивации будущих учителей к использованию цифровых технологий в учебном процессе, к проектированию предметных цифровых образовательных сред.

В первом семестре первого курса все студенты педагогических направлений подготовки в Мининском университете самостоятельно осваивают дисциплину «Современные информационные технологии» на платформе открытого образования университета [9]. Необходимость введения в учебный процесс университета данной дисциплины вызвана необходимостью мотивации будущих учителей на знакомство с перспективными цифровыми технологиями, такими как ИИ, VR/AR, Интернет вещей, 5G, блокчейн и др., а также подготовкой их к освоению этих технологий уже через призму решения задач цифровой трансформации образования во втором семестре в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования».

В самом названии дисциплины «Технологии цифрового образования» содержится задача мотивации студентов к использованию этих технологий в будущей профессиональной деятельности. Эта мотивация осуществляется, например, через знакомство студентов с опытом учителей в применении цифровых технологий в их предметных областях. В рамках задания для самостоятельной работы студентам предлагается подобрать такой опыт в различных сетевых сообществах учителей (https://nsportal.ru, https://infourok.ru, https://multiurok.ru) и опубликованный в педагогических журналах. Также студентам предлагается задание на знакомство с различными платформами открытого образования (Лекториум, Универсариум, Stepik). Им необходимо подобрать курсы по своей предметной области. Нужно составить каталог таких курсов, указав название курса, его адрес, количество часов, целевую аудиторию, основные разделы, формы представления контента. Это работа осуществляется в совместной Яндекс-таблице.

В дисциплине «Технологии цифрового образования» будущие учителя изучают возможности большого количества разнообразных цифровых ресурсов и инструментов. Развитие мотивации студентов требует не только овладения конкретными инструментами, но и создания условий для осознания студентами ценности этих инструментов для решения реальных профессиональных задач.

Для развития мотивации студентов к освоению технологий цифрового образования в рамках рассматриваемой дисциплины используются возможности проектной деятельности [11]. Будущие учителя становятся участниками проекта «Учитель – цифровая профессия», разбившись на несколько групп для поиска ответов на проблемные вопросы. Вики-страница портфолио проекта будущих учителей информатики: https://clck.ru/3TmayB. Вики-отчет группы: «Методисты» размещен по адресу https://clck.ru/3Tmb72. Студенты анализировали различные методы вовлечения обучающихся в образовательный процесс с помощью ИКТ. Студенты предложили использование интерактивных заданий и уроков. Для примера они создали викторину на платформе Удоба по теме «Работа в информационном пространстве» (https://clck.ru/3TmbJS), интерактивное упражнение на платформе Wordwall по теме «Электронные таблицы» (https://clck.ru/3TmbHD), задание на совместную деятельность по теме «Компьютерная графика» на Яндекс-доске (https://clck.ru/3Tmbf8). Также участники группы «Методисты» проанализированы учебные проекты по информатике, размещенные на вики-сайте университета. Для анализа использовалась онлайн-доска (https://clck.ru/3TmcBv), на которой фиксировались сильные стороны проектов, используемые цифровые инструменты и идеи для вовлечения обучающихся. Студенты предложили идеи собственного проекта «Нейросети вокруг нас» (https://clck.ru/3TmcYE). Группой был сделан вывод, что цифровые технологии значительно повышают вовлеченность учеников в учебный процесс через геймификацию, интерактив, коллаборацию, персонализацию на основе ИИ, мобильное обучение и обратную связь.

Группа «Технологи» разместила свой вики-отчет о результатах исследования по адресу: https://clck.ru/3Tmchh. Целью этой группы являлось рассмотреть возможности интеграции цифровых и педагогических технологий. Студенты рассмотрели преимущества, сложности внедрения различных «цифророжденных» педагогических технологий. Анализ использования этих технологий они выполнили с помощью ментальных карт: «Перевернутый класс» (https://clck.ru/3TmdNm), «Синхронная и асинхронная коммуникация» (https://clck.ru/3TmdVT), «1 ученик: 1 компьютер» (https://clck.ru/3TmdD4). Группа также проанализировала отечественные цифровые инструменты для использования в проектной и исследовательской деятельности обучающихся по информатике. На совместной Яндекс-доске (https://clck.ru/3Tmdsw) были рассмотрены облачный офисный пакет от Яндекса; конструктор виртуальной реальности Varwin Education; образовательные платформы «Учи.ру», «Яндекс учебник», РЭШ. Был сделан вывод, что каждый из проанализированных цифровых инструментов обладает специфическим функционалом и демонстрирует максимальную эффективность при решении конкретных дидактических задач. Их применение способствует повышению наглядности

учебного материала; улучшению восприятия и запоминания информации; активизации познавательной деятельности обучающихся; организации продуктивной коллективной работы. Еще один сделанный группой вывод о том, что цифровые инструменты не подменяют роль педагога, а выступают в качестве действенного инструмента поддержки его профессиональной деятельности, подчеркивает, что рассматриваемый проект решает задачу мотивации будущих учителей.

Рассмотрим работу третьей группы «Воспитатели» (https://clck.ru/3TmenH). Их вопрос для исследования «Как в рамках цифровой образовательной среды можно организовать воспитательную работу?». В рамках исследования студентами были проанализированы несколько сетевых проектов, отличающихся по тематике, целевой аудитории и используемым цифровым инструментам. Анализ представлен на Яндекс-доске https://clck.ru/3Tmew7. В рамках исследования также были выполнены некоторые тематические задания из проанализированных проектов. Например, студенты создали совместную Яндекс-презентацию «Любимые места Нижнего Новгорода» и ленту времени «Важные исторические события в истории Нижнего Новгорода» (https://clck.ru/3TmfTm). Анализ возможностей электронной среды Мининского университета для организации воспитательной деятельности студенты провели в совместной Яндекс-таблице (https://clck.ru/3TmfXT). В своем выводе участники группы отметили, что подтвердилась высокая значимость цифровых инструментов для организации воспитательной работы и в школах, и в вузе. Внедрение цифровых технологий не просто повышает эффективность воспитательного процесса, но и формирует у обучающихся важные компетенции цифровой эпохи: критическое отношение к информации, навыки ее структурирования и визуализации, способность отличать достоверные источники, осознанное и безопасное поведение в онлайн-пространстве. Особую роль играет проектная работа с применением цифровых средств – она развивает коммуникативные навыки, инициативность, гибкость мышления и готовность к профессиональной адаптации.

Среди других заданий дисциплины «Технологии цифрового образования», направленных на мотивационную готовность будущих учителей к использованию цифровых образовательных технологий: совместный подбор кейсов применения в образовании сквозных цифровых технологий, выполнение заданий на использование в учебном процессе текстовых и табличных редакторов, создание инфографики на тему «Безопасность детей в Интернете», разработка онлайн тестов и анкет и др. При выполнении заданий студенты используют возможности технопарка универсальных компетенций [5].

Теоретические знания, полученные студентами в ходе освоения дисциплины «Технологии цифрового образования», закрепляются на проектно-технологической практике. В течение месяца студенты работают над созданием цифровых образовательных ресурсов для конкретных тем своих будущих предметов. Дисциплина «Введение в искусственный интеллект», которая изучается будущими учителями на втором курсе, предназначена для более глубокого рассмотрения возможностей применения ИИ для решения различных задач в образовании.

Выводы. Формирование мотивации будущих учителей к освоению технологий цифрового образования – актуальная проблема, обусловленная стремительной цифровой трансформацией общества, экономики и государства, требующей подготовки педагога-профессионала, способного к педагогически обоснованному включению в свою практику цифровых инструментов, к проектированию предметной цифровой среды. Включение в состав «Ядра высшего педагогического образования» дисциплины «Технологии цифрового образования» и проектно-технологической практики по разработке цифровых образовательных ресурсов подчеркивает важность овладения будущими учителями цифровыми образовательными технологиями, причем уже на первом курсе педагогического университета. В статье рассмотрены некоторые способы мотивации студентов к освоению технологий цифрового образования, продемонстрирована особая роль в этом проектной деятельности.

Литература:

1. Антонова, Э.Р. Развитие мотивации будущих педагогов в процессе обучения в вузе / Э.Р. Антонова, Т.Ю. Каратаева, Е.В. Перепелюкова, [и др.] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 5(219).

2. Бермус, А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор / А.Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 1. – С. 1-10

3. Валеева, Р.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Р.А. Валеева, Г.Г. Парфилова, И.Д. Демакова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 169-186

4. Воропаева, Т.В. Мотивационная готовность педагогов к использованию цифровых образовательных технологий в профессиональной деятельности / Т.В. Воропаева // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 3(72). – С. 537-542

5. Горбунов, Н.А. Роль и место технопарка универсальных компетенций и педагогического технопарка «Кванториум» в подготовке будущего учителя информатики / Н.А. Горбунов, Р.М. Чудинский // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 70-76

6. Груздев, М.В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 47-53

7. Каитов, А.П. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов / А.П. Каитов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 17(2). – С. 63-79

8. Круподерова, Е.П. Мотивация будущих учителей информатики к профессионально-педагогической деятельности / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Баринов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(3). – С. 169-172

9. Круподерова, Е.П. Подготовка контента для МООК по применению сквозных цифровых технологий в образовании / Е.П. Круподерова, Е.А. Гордеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 130-132

10. Круподерова, Е.П. Сопровождение будущих учителей при освоении коммуникативно-цифрового модуля в рамках цифровой образовательной среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, О.В. Смышляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 221-223

11. Круподерова, К.Р. Мотивация студентов и школьников к освоению информационных технологий через проектную деятельность / К.Р. Круподерова, М.Р. Зайцева, К.О. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 125-128

12. Остыловская, О.А. Подготовка педагогов цифровой образовательной среды в системе высшего профессионального образования / О.А. Остыловская, М.М. Манушкина, А.А. Ерошина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 91-94

13. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2. – 4 с.

14. Сдобняков, В.В. Трансформация исследовательской повестки педагогического университета в условиях цифровой

реальности / В.В. Сдобняков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12-3(114). – С. 103-108
15. Худякова, А.В. Разработка содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» в рамках внедрения модели «Ядро высшего педагогического образования» / А.В. Худякова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2023. – № 19. – С. 103-110

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Современная система образования сталкивается с проблемой снижения эффективности традиционных методов обучения, основанных на односторонней передаче информации преподавателем. Для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся необходимо изменение всех составляющих учебного процесса: содержания, методов обучения и контроля усвоенного материала. Одним из способов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся является применение активных методов обучения. Активным называют такое обучение, в котором деятельность обучающегося имеет продуктивный, творческий, поисковый характер. Среди активных методов обучения наиболее популярными являются дискуссии, ролевые игры, «мозговые штурмы», метод кейсов, проектный метод. Цель статьи – проанализировать возможности применения активных методов обучения при изучении школьниками раздела «Цифровая грамотность» дисциплины «Информатика». Для каждой темы раздела предложены дискуссии, ролевые игры, «мозговые штурмы». Рассмотрен дидактический потенциал различных цифровых инструментов при применении активных методов обучения. Для эффективного применения активных методов обучения следует использовать такие цифровые инструменты, как документы совместного редактирования, онлайн доски, ментальные карты, вики-сайты. В статье приведены примеры их использования в 10-11 классах в разделе «Цифровая грамотность» дисциплины «Информатика».
Ключевые слова: познавательная деятельность, активные методы обучения, цифровая грамотность, ролевая игра, дискуссия, мозговой штурм, цифровые инструменты.
Annotation. The modern education system faces the challenge of declining effectiveness of traditional teaching methods based on one-way information transfer by the teacher. To enhance students' learning and cognitive activity, it is necessary to change all components of the educational process: content, teaching methods, and monitoring of acquired material. One way to enhance students' learning and cognitive activity is to use active teaching methods. Active learning is defined as learning in which students' activities are productive, creative, and exploratory in nature. Among active teaching methods, the most popular are discussions, role-playing games, brainstorming sessions, case studies, and project-based learning. The purpose of this article is to analyze the potential of using active teaching methods in schoolchildren studying the «Digital Literacy» section of the «Computer Science» discipline. Discussions, role-playing games, and brainstorming sessions are proposed for each topic in the section. The didactic potential of various digital tools for using active teaching methods is considered. For the effective application of active teaching methods, digital tools such as collaborative editing documents, online whiteboards, mind maps, and wikis should be used. The article provides examples of their use in grades 10-11 in the Digital Literacy section of the Computer Science discipline.
Key words: cognitive activity, active learning methods, digital literacy, role-playing, discussion, brainstorming, digital tools.

Введение. Современная система образования сталкивается с проблемой снижения эффективности традиционных методов обучения, основанных на односторонней передаче информации преподавателем. Для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся необходимо изменение всех составляющих учебного процесса: содержания, методов обучения и контроля усвоенного материала.

Сущность понятия «познавательная активность», способы, методы, приемы ее развития обсуждаются в статьях [1; 4]. Авторы отмечают, что познавательная активность выступает как условие для формирования потребности в знаниях, самостоятельности, глубины их усвоения и личностного роста. Одной из основных задач образования является формирование не просто знаний, а умения учиться. Познавательная активность способствует развитию таких навыков, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, что позволяет обучающимся самостоятельно находить решения в нестандартных ситуациях. Педагогическая наука изучала различные методы повышения познавательной активности обучающихся, среди которых – применение активных методов обучения.

Сегодня школьный курс информатики и в основной, и в старшей школе включает четыре раздела. Цель статьи – проанализировать возможности применения активных методов обучения при изучении школьниками раздела «Цифровая грамотность», подобрать для этого необходимые цифровые инструменты.

Изложение основного материала статьи. Активным методам обучения посвящены учебники В.Н. Кругликова, М.В. Оленниковой [5], Ю.Н. Лапыгина [7], статья [3]. Например, в статье [9] рассматривается мозговой штурм, как метод активного обучения, а в статье [8] обсуждается применение технологии «Дебаты». Большой дидактический потенциал для активизации познавательной деятельности обучающихся у проектного метода обучения [6]. Использованию активных методов обучения на уроках информатики посвящены публикации [2; 10].

Анализ литературы, опыта учителей показал, что среди активных методов обучения наиболее популярными являются деловые игры, дискуссии, «мозговые штурмы», метод кейсов. Рассмотрим возможности использования этих методов при изучении учениками 10-11 классов раздела «Цифровая грамотность» дисциплины «Информатика».

Нами выполнен анализ заданий из учебника Л.Л. Босовой и А.Ю. Босовой «Информатика» для 10-11 классов для рассмотрения возможностей применения активных методов обучения в разделе «Цифровая грамотность». Например, в теме 10 класса «Компьютер и его ПО» авторы предлагают групповую дискуссию «Роль личности в развитии вычислительной техники». Также авторы предлагают найти ответ на вопрос о дате празднования дня российской информатики. Это может стать темой ролевой игры «День российской информатики». Можно разделить класс на 4-5 команд Каждой команде выдать «историческую эпоху» для исследования: 1940-1950-е гг.: (зарождение вычислительной техники); 1960-е гг. (развитие ЭВМ

и программирования); 1970-1980-е гг. (персональные компьютеры в СССР); 1990-е гг.– начало 2000-х (интернет в России); современный период (2010-е – настоящее время). Дать домашнее задание: подготовить презентацию (5-7 слайдов) и короткое выступление о достижениях в информатике в своей эпохе.

На уроке каждая команда представляет свою эпоху, освещая: ключевые события и изобретения; выдающихся ученых и инженеров; первые ЭВМ и их характеристики; влияние на науку и общество; интересные факты.

Одно из заданий в параграфе «Программное обеспечение» посвящено облачным технологиям. Предлагается выяснить преимущества и опасности для пользователя при их использовании. Это может быть темой групповой дискуссии.

В главе «Сетевые информационные технологии» имеется групповое задание на поиск в дополнительных источниках информации о функциях, внешнем виде и характеристиках сетевых адаптеров, повторителей, концентраторов, коммутаторов, мостов и маршрутизаторов, представление найденной информации в форме презентации. Это можно оформить как мозговой штурм с использованием различных цифровых инструментов.

В параграфе «Интернет-глобальная информационная сеть» авторы УМК предлагают несколько групповых заданий. Например, на оценку достоверности ресурсов Интернета. Предложено несколько тем для поиска информации по ним и оценке ее достоверности. Данное задание можно преобразовать в ролевую игру «Экспертиза онлайн-информации». Класс разбивается на 4-5 команд. Им выдаются карточки с ролями и чек-листы для проверки информации по темам, предложенным авторами УМК. Можно предложить следующие роли: исследователь – находит дополнительные источники по теме; аналитик-проверяет факты, ищет подтверждения или опровержения; эксперт по источникам-оценивает авторитетность сайтов и авторов; дизайнер отчета-оформляет результаты в виде инфографики или презентации.

Предложим другие задания для формирования цифровой грамотности обучающихся с использованием активных методов обучения. Например, в теме 10 класса «Компьютер: аппаратное и программное обеспечение, файловая система» может быть предложена ролевая игра «Сборка компьютера мечты».

При этом можно предложить роли: заказчик – формулирует требования (игровой ПК, офисный компьютер, рабочая станция для видеомонтажа); инженер-сборщик – подбирает комплектующие (процессор, видеокарта, ОЗУ, накопитель); системный администратор – выбирает ОС и ПО, настраивает файловую систему; тестировщик – проверяет совместимость компонентов и ПО, выявляет узкие места. Ход игры:

1. Заказчик озвучивает бюджет и задачи.
2. Инженер подбирает 2-3 варианта конфигурации.
3. Администратор предлагает ОС и программы, объясняет выбор файловой системы.
4. Тестировщик «прогоняет» конфигурацию на гипотетических нагрузках.
5. Команда презентует итоговый вариант заказчику, обосновывает решения.

Также в этой теме можно провести мозговой штурм по теме «Выбираем ПК для разных профессий». Профессии для обсуждения в группах: учитель, видеомонтажер, киберспортсмен, ученый-биолог, художник-иллюстратор. Что надо продумать: необходимые комплектующие; базовое и специализированное ПО; организацию хранения данных; меры безопасности.

В теме 11 класса «Сетевые информационные технологии» может быть предложена ролевая игра «Построение корпоративной сети». Ситуация: компания открывает филиалы в трех городах. Нужно объединить их в единую сеть. Роли: архитектор сети – выбирает топологию; инженер по оборудованию – подбирает маршрутизаторы, коммутаторы, точки доступа Wi-Fi; администратор серверов – определяет расположение серверов, выбирает ОС; специалист по IP-адресации – планирует распределение IP-адресов, подсетей; тестировщик – проверяет связность, скорость, задержки между узлами. Задание: нарисовать схему сети с указанием оборудования и соединений; обосновать выбор технологий; рассчитать примерную стоимость реализации.

Приведем вопросы для дискуссии по теме «Всемирная паутина»: «Чем отличается Интернет от Всемирной паутины?», «Что такое гипертекст и гиперссылки? Как они изменили способ представления информации?», «Как работают поисковые системы? Какие алгоритмы помогают находить нужную информацию?», «Какие факторы влияют на ранжирование сайтов в поисковых системах?», «Что такое облачные технологии? Приведите примеры облачных сервисов и обсудите их преимущества и риски».

Кроме того, по данной теме можно провести мозговой штурм «Цифровой след: что остается навсегда?». Задача: обсудить, какие действия оставляют цифровой след и как это может повлиять на будущее. Вопросы для генерации идей: «Что происходит с удаленными фото и сообщениями?», «Могут ли лайки и комментарии повлиять на трудоустройство?», «Как поисковые системы и соцсети собирают данные о пользователях?», «Какие данные о вас уже есть в открытом доступе?». Результатом может стать разработка памятки «Как минимизировать цифровой след».

Приведем еще один возможный вариант использования активных методов обучения. Одной из важных тем раздела «Цифровая грамотность», несомненно, является тема информационной безопасности личности. Обучающиеся должны уметь распознавать попытки вовлечения себя в деструктивные формы сетевой активности (в том числе кибербуллинг, фишинг). Проблема кибербуллинга и компьютерной зависимости рассматривается в статье [11]. Можно предложить ученикам решение кейс-заданий по безопасному поведению в сети в совместной Яндекс-презентации. Темы кейсов «Кибербуллинг и травля в соцсетях», «Кража аккаунтов и фишинг», «Какие мы оставляем цифровые следы» и др.

Приведем примеры использования цифровых инструментов при применении активных методов обучения в дисциплине «Информатика» в 10-11 классах в разделе «Цифровая грамотность». Например, мозговые штурмы можно проводить с использованием Яндекс-документов. Яндекс-презентаций, Яндекс-досок. Некоторые примеры:

– совместная Яндекс-презентация «Безопасность в информационном пространстве» (https://clck.ru/3Tb2W7), где, работая в группах, обучающиеся на отдельных слайдах представляют различные ситуации безопасного поведения в Интернете;

– лента времени «История развития отечественной вычислительной техники» (https://time.graphics/line/867445);

– ментальная карта «Принципы работы компьютера» (clck.ru/3TbFxB);

– совместная онлайн доска «ИТ в моей будущей профессии» (https://clck.ru/3TbG5U);

– коллективная онлайн доска «Неочевидные источники данных о пользователе» (https://clck.ru/3TvFvP);

– ментальная карта «Пассивный цифровой след в Интернете» (https://clck.ru/3TvG4i).

Выводы. Познавательная деятельность, в ее подлинном смысле – когда обучающийся не просто слушает, а ищет, сомневается, проверяет гипотезы и открывает для себя закономерности – становится главным ресурсом качественного образования. Для ее активизации следует применять активные методы обучения. При этом следует использовать дидактические возможности различных цифровых инструментов, которые позволяют эффективно применять мозговые штурмы, ролевые игры, кейс-метод, проекты.

Для применения активных методов обучения особую роль играют сервисы Веб 2.0 и облачные технологии. Для эффективного применения активных методов обучения следует использовать такие цифровые инструменты, как документы

совместно редактирования, онлайн доски, ментальные карты, вики-сайты. В статье приведены примеры их использования в 10-11 классах в разделе «Цифровая грамотность» дисциплины «Информатика».

Литература:

1. Ахметова, Г.Ю. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях обновленного содержания образования / Г.Ю. Ахметова, Н.В. Капинос // Вестник науки. – 2021. – № 5(38). – Т. 2. – С. 12-16
2. Гречкина, М.А. Активизация познавательной деятельности учащихся посредством использования современных ИКТ-технологий на уроках информатики / М.А. Гречкина // Universum: психология и образование. – 2021. – № 10(88). – С. 7-9
3. Донченко, О.П. Активные методы обучения как условие активизации учебно-познавательной деятельности учащихся / О.П. Донченко, И.В. Щербакова // Проблемы педагогики. – 2020. – № 1(46). – С. 39-42
4. Крисковец, Т.Н. Активизация познавательной деятельности как предмет педагогического исследования / Т.Н. Крисковец, К.В. Графеева // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32579 (дата обращения: 09.03.2026)
5. Кругликов, В.Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / В.Н. Кругликов, М.В. Оленникова. – Москва: Юрайт, 2022. – 355 с.
6. Круподерова, Е.П. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 164 с.
7. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – Москва: Юрайт, 2025. – 248 с.
8. Литовченко, О.А. Технология «Дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся / О.А. Литовченко, Н.Е. Попова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 118-122
9. Неустроева, А.П. Мозговой штурм как метод активного обучения / А.П. Неустроева // Проблемы науки. – 2019. – № 8(44). – С. 42-43
10. Сабойдалова, М.А. Использование активных и интерактивных методов обучения на уроках «Информатики и ИКТ» / М.А. Сабойдалова // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы I Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Молодой ученый, 2017. – С. 120-124
11. Скорынин, А.А. Интеллектуальные предикторы кибербуллинга и компьютерной зависимости в подростковом возрасте / А.А. Скорынин, А.А. Вихман // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – 9 с.

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Яшина Виктория Денисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, распространение Интернета и социальных сетей привели к появлению принципиально новой среды обитания современного человека, что потребовало переосмысления классических теорий социализации. Ключевым понятием, описывающим этот процесс в эпоху цифровых технологий, становится «цифровая социализация». Для цифровой социализации обучающихся следует использовать возможности предмета «Информатика». Цифровая социализация охватывает темы, связанные с безопасным и ответственным поведением в цифровой среде, пониманием цифровой культуры и социальной роли технологий, а также развитием критического отношения к информации в Интернете. Обучающиеся должны уметь распознавать попытки и предупреждать вовлечение себя и окружающих в деструктивные формы сетевой активности, нести ответственность за оставляемый цифровой след, участвовать в совместном создании информационных продуктов. И, конечно, для цифровой социализации обучающихся важны темы социальной информатики, связанные с изучением социальных последствий информатизации общества. Именно при изучении социальной информатики у школьников формируется понимание социальной роли технологий, развивается критическое отношение к информации и способность оценивать последствия своей деятельности в цифровой среде. В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает организация совместной информационной деятельности обучающихся. В контексте обучения информатике совместная информационная деятельность приобретает специфические черты, связанные с использованием цифровых средств коммуникации и сотрудничества. Рассмотрены цифровые инструменты, которые могут быть использованы для организации совместной деятельности обучающихся на уроках информатики.

Ключевые слова: цифровая социализация, цифровая грамотность, цифровая культура, социальная информатика, цифровые инструменты.

Annotation. The rapid development of information and communication technologies, the spread of the internet and social media, have led to the emergence of a fundamentally new environment for modern humans, necessitating a rethinking of classical theories of socialization. «Digital socialization» has become a key concept describing this process in the digital age. The digital socialization of students should utilize the capabilities of the subject «Computer Science». Digital socialization encompasses topics related to safe and responsible behavior in the digital environment, an understanding of digital culture and the social role of technology, and the development of a critical attitude toward online information. Students should be able to recognize and prevent attempts to engage themselves and others in destructive forms of online activity, take responsibility for the digital footprint they leave behind, and participate in the collaborative creation of information products. And, of course, topics in social informatics related to the study of the social consequences of the informatization of society are important for the digital socialization of students. It is through the study of social informatics that students develop an understanding of the social role of technology, a critical attitude toward information, and the ability to evaluate the consequences of their activities in the digital environment. In the context of the digital transformation of education, organizing collaborative information activities for students is particularly relevant. In the context of computer science education, collaborative information activities take on specific characteristics associated with the use of digital communication and collaboration tools. This article examines digital tools that can be used to organize collaborative activities for students in computer science classes.

Key words: digital socialization, digital literacy, digital culture, social informatics, digital tools.

Введение. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, распространение Интернета и социальных сетей привели к появлению принципиально новой среды обитания современного человека, что потребовало переосмысления классических теорий социализации. Ключевым понятием, описывающим этот процесс в эпоху цифровых технологий, становится «цифровая социализация». Согласно определению Г.У. Солдатовой, цифровая социализация представляет собой «процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [15]. Это определение подчеркивает неразрывную связь между виртуальным и реальным опытом индивида, а также формирование особой «цифровой личности», которая является не отдельной сущностью, а неотъемлемой частью целостной личности человека.

Вопросы цифровой социализации, взаимодействия в виртуальной среде рассматриваются в статьях [3; 4; 5]. Так, в статье О.В. Дудиной [4] цифровая социализация характеризуется как интегративное единство четырех элементов: цифрового воспитания, цифрового обучения, цифровой грамотности и цифровой культуры. Благодаря такому подходу цифровая социализация предстает не только как техническая, но и как ценностно-нормативная проблема – речь идет об освоении правил поведения, этических норм и культурных образцов, функционирующих в цифровой среде.

Для цифровой социализации обучающихся следует использовать возможности предмета «Информатика». Цифровая социализация охватывает темы, связанные с безопасным и ответственным поведением в цифровой среде, пониманием цифровой культуры и социальной роли технологий, а также развитием критического отношения к информации в Интернете. Обучающиеся должны уметь распознавать попытки и предупреждать вовлечение себя и окружающих в деструктивные формы сетевой активности, нести ответственность за оставляемый цифровой след, участвовать в совместном создании информационных продуктов. И, конечно, для цифровой социализации обучающихся важны темы социальной информатики, связанные с изучением социальных последствий информатизации общества [11; 12].

Цель статьи – выявить особенности цифровой социализации обучающихся при изучении информатики и определить эффективные методы ее повышения.

Изложение основного материала статьи. Актуальность исследования цифровой социализации обусловлена несколькими факторами. Во-первых, наблюдается тотальное проникновение цифровых технологий во все сферы жизни. Среди подростков 14-17 лет доля интернет-пользователей составляет 99%. Во-вторых, меняются ценностные ориентации и образовательные парадигмы, возникают новые технологические тренды – персонализация, геймификация, дистанционное обучение, что обостряет проблему адаптации личности [2]. В-третьих, именно Интернет сегодня становится основной площадкой взаимодействия для современной молодежи, представителей так называемого «поколения Z», для которых характерна ведущая роль сетевой социализации в процессе становления личности [15].

Цифровая социализация представляет собой единство четырех взаимосвязанных компонентов. Цифровое воспитание направлено на формирование ценностных ориентиров и норм поведения в цифровой среде. Цифровое обучение связано с освоением практических навыков работы с цифровыми инструментами. Цифровая грамотность обеспечивает способность критически оценивать информацию и создавать собственный цифровой контент. Цифровая культура выступает интегративным результатом, отражающим ответственное и этичное поведение человека в онлайн-пространстве. Цифровое воспитание направлено на формирование ценностных ориентиров и норм поведения в цифровой среде.

При решении задач цифровой социализации обучающихся также необходимо учитывать серьезные проблемы, с которыми обучающиеся сталкиваются в открытом цифровом пространстве. Например, в статьях [8; 13; 16] рассматриваются проблемы кибербуллинга, интернет-зависимости, распространения деструктивного контента, интернет-мошенничества.

Для цифровой социализации обучающихся следует использовать возможности предмета «Информатика», прежде всего разделы «Информационные технологии» и «Цифровая грамотность». Как отмечают Л.Л. Босова и Н.Н. Самылкина в [1], в школьном курсе информатики следует уделять особое внимание информационной этике и праву, безопасному поведению в сети, формированию ответственности за оставляемый цифровой след.

Для цифровой социализации обучающихся следует использовать потенциал темы «Социальная информатика», где обучающиеся изучают плюсы и минусы информатизации общества. Как подчеркивают Е.З. Никонова и Е.А. Фурсова в [11], социальная информатика в школьном курсе позволяет сформировать у обучающихся целостное представление об информационном обществе, его признаках, тенденциях развития, а также о проблемах информационного неравенства, информационной культуры и информационной безопасности личности. Д.Я. Носов отмечает, что именно при изучении социальной информатики у школьников формируется понимание социальной роли технологий, развивается критическое отношение к информации и способность оценивать последствия своей деятельности в цифровой среде [12].

Процесс социализации не может быть сведен исключительно к индивидуальному усвоению социального опыта – он неизбежно включает в себя активное взаимодействие с другими людьми. Как подчеркивает Д.А. Леонтьев, именно в совместной деятельности происходит обмен опытом, выработка общих ценностей и норм, формирование коммуникативных навыков, необходимых для полноценного функционирования в обществе [9].

В коллективной монографии [14] совместная учебная деятельность рассматривается как ведущий фактор развития личности, поскольку она обеспечивает освоение не только предметных знаний, но и социальных ролей, способов кооперации, ответственности за общий результат.

Современная система школьного образования направлена не только на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, но также и на развитие универсальных учебных действий, которые позволяют обеспечивать способность учеников к самостоятельному приобретению знаний, самовоспитанию, самообучению и саморазвитию, реализации активного творческого потенциала. Немаловажное значение в рамках процесса формирования универсальных учебных действий имеет организация совместной деятельности обучающихся, которая создает благоприятные условия для формирования развития коммуникативных, регулятивных и познавательных действий.

Информатика как учебный предмет в современной школе, на сегодняшний день имеет большое значение при формировании универсальных учебных действий. Важно заметить, что навыки, которые формируются у обучающихся на уроках информатики, могут быть успешно применены при изучении иных учебных предметов, при этом создается целостное информационное пространство для организации образовательного процесса.

В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает организация совместной информационной деятельности обучающихся – целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса, опосредованного цифровыми инструментами и сервисами. В контексте обучения информатике совместная информационная деятельность приобретает специфические черты, связанные с использованием цифровых средств коммуникации и сотрудничества. Организации совместной деятельности обучающихся при обучении информатике посвящена статья [7].

В распоряжении учителя информатики имеется широкий набор цифровых инструментов, которые могут быть использованы для реализации задач цифровой социализации. Выбор конкретного сервиса зависит от целей занятия и характера организуемой учебной деятельности.

Различные цифровые инструменты являются прочным фундаментом для создания интерактивной и гибкой современной образовательной среды в школе. Применение цифровых инструментов при организации процесса обучения позволяет повысить уровень вовлеченности и мотивации обучающихся, обеспечивают возможности для осуществления учебной работы в любом месте и в любое время на расстоянии, то есть дистанционно.

Рассмотрим цифровые инструменты, которые могут быть использованы для организации совместной деятельности обучающихся на уроках информатики. Для организации совместной работы с текстовыми документами, таблицами и презентациями следует воспользоваться возможностями сервиса «Яндекс.Документы». Он позволяет нескольким пользователям одновременно редактировать один файл, оставлять комментарии, отслеживать историю изменений, что создает условия для коллективного обсуждения и согласования позиций. Например, в совместной Яндекс-презентации ученики решают кейс-задания по безопасному поведению в сети (https://clck.ru/3Td6r9). Темы кейсов «Кибербуллинг и травля в соцсетях», «Кража аккаунтов и фишинг», «Как мы оставляем цифровые следы» и др. В Яндекс-таблице (https://clck.ru/33BCXb), обучающиеся собирают примеры отечественных Интернет-сервисов.

Среди сетевых сервисов особый интерес занимают сервисы онлайн визуализации. В статье [6] отмечается, что использование online-средств визуализации в групповой работе требует от обучающихся согласования действий, обсуждения идей, распределения ролей, что напрямую развивает коммуникативные навыки. Примеры: совместная ментальная карта, обобщающая материал по теме «Социальная информатика» (clck.ru/3KQxDY); лента времени «История информационной культуры» (https://time.graphics/line/592558).

Для проведения «мозгового штурма», сбора идей и организации групповой дискуссии удобно использовать онлайн-доски. Среди доступных отечественных инструментов можно выделить Яндекс Доски, МТС Линк Доски, VK Доски. На таких досках обучающиеся могут размещать стикеры, изображения, ссылки, комментировать предложения друг друга, что особенно ценно при обсуждении проблемных вопросов социальной информатики.

В качестве примера использования онлайн доски приведем подбор обучающимися тенденций развития информационного общества (https://clck.ru/3To6DK). Использован сервис МТС Линк Доски.

Особого внимания заслуживает проектная деятельность как форма организации совместной информационной работы. Организация совместной сетевой деятельности обучающихся в предметной цифровой среде обучения информатике позволяет не только осваивать учебный материал, но и приобретать опыт публичной цифровой коммуникации, учиться конструктивно взаимодействовать в онлайн-среде, что является важнейшим компонентом цифровой социализации. А в статье [10] подчеркивается, что в ходе выполнения коллективных проектов обучающиеся осваивают такие социальные роли, как лидер, исполнитель, генератор идей, критик, что способствует формированию гибкости социального поведения.

Выводы. Таким образом, предмет «Информатика» обладает многообразными возможностями для цифровой социализации обучающихся: от содержательных линий, непосредственно касающихся безопасности, этики и социальных последствий информатизации, до инструментария, позволяющего организовать совместную деятельность в цифровой среде. Однако для эффективной реализации этих возможностей требуется целенаправленный подбор методов, форм и средств обучения, а также специально разработанных заданий.

Литература:

1. Босова, Л.Л. Формирование цифровых компетенций в области информационной этики и права в курсе школьной информатики / Л.Л. Босова, Н.Н. Самылкина // Информационные технологии в образовании. – 2020. – № 3. – С. 33-38
2. Гревцева, Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г.Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 40-47
3. Данилова, Е.А. Воздействие виртуального пространства на социализацию молодежи / Е.А. Данилова, Е.В. Щанина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 6. – С. 22-25
4. Дудина, О.В. К вопросу о структуре цифровой социализации в контексте современного образования / О.В. Дудина // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 3(112). – С. 161-165
5. Каргапольцева, Н.А. Цифровая социализация подростка как актуальный феномен научно-педагогического исследования / Н.А. Каргапольцева, Е.Е. Капкова // Вестник ОГУ. – 2022. – № 4(236). – С. 42-46
6. Круподерова, Е.П. Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики с помощью online средств визуализации / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, С.Р. Османова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 151-154
7. Круподерова, К.Р. Организация совместной деятельности обучающихся при обучении информатике в 10-11 классах / К.Р. Круподерова, К.М. Сулык // Педагогический вестник. – 2025. – № 39. – С. 36-39
8. Лазарева, И.Ю. Профилактика деструктивного информационно-психологического воздействия на молодежь в сети интернет / И.Ю. Лазарева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2021. – № 4(87). – С. 416-422
9. Леонтьев, Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие / Д.А. Леонтьев // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1989. – № 11. – С. 39-45
10. Мизюрова, Э.Ю. Проблема организации совместной деятельности обучающихся в проектных технологиях / Э.Ю. Мизюрова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 7(209). – С. 266-271
11. Никонова, Е.З. Новый взгляд на социальную информатику в школьном курсе информатики / Е.З. Никонова, Е.А. Фурсова // МНИЖ. – 2020. – № 7-3(97). – С. 41-43
12. Носов, Д.Я. Проблема организации учебного процесса при обучении разделу «Социальная информатика» в школьном курсе «Информатика и ИКТ» / Д.Я. Носов // Молодой ученый. – 2021. – № 26(368). – С. 403-404
13. Скорынин, А.А. Интеллектуальные предикторы кибербуллинга и компьютерной зависимости в подростковом возрасте / А.А. Скорынин, А.А. Вихман // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – 9 с.
14. Совместная учебная деятельность и развитие детей / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.
15. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80
16. Тоганова, Ж.К. Цифровая социализация: дети и подростки в современном информационном пространстве / Ж.К. Тоганова, М.Б. Сыздыкова // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2024. – № 1(64). – С. 144-153

УДК 378.4
кандидат педагогических наук Кузнецова Валентина Игоревна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИИ-КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Стремительное развитие технологий ИИ, а также их активное внедрение во все сферы человеческой деятельности, не оставляет сомнений в необходимости целостной и эффективной подготовки будущих учителей в данной области. В настоящее время существует уже не мало научных работ, направленных на изучение содержания компетенций педагогов по использованию технологий ИИ в профессиональной деятельности, однако, во многих из них содержание и структура рассматриваемых компетенций отражены лишь частично, преимущественно для педагогов иностранных языков. Целью данного исследования является обобщение опыта проектирования содержания и структуры компетенций будущих педагогов в области использования технологий ИИ в процессе обучения, а также их дальнейшее исследование и структурирование. Для достижения цели был применён теоретический анализ, а также классификация и обобщение. В статье сформулировано авторское определение понятия «ИИ-компетенций будущего учителя» как совокупности организационно-технологических, этико-правовых, генеративных, фактчекинг и конструктивных компетенций, характеризующей способность и готовность будущего учителя к ответственному и целесообразному использованию технологий ИИ в своей профессиональной деятельности. Также автором разработана уровневая структура ИИ-компетенций будущего учителя и определено их содержание. В структуре организационно-технологических ИИ-компетенций было выделено три уровня сформированности: воспроизводящий, деятельностный и творческий. Этико-правовые и фактчекинг ИИ-компетенции были представлены на двух уровнях: воспроизводящем и деятельностном. В структуре генеративных ИИ-компетенций было выделено три уровня сформированности: воспроизводящий, аналитико-конструктивный и творческий. Конструктивные ИИ-компетенции были представлены на трёх уровнях: воспроизводящем, аналитическом и творческом.

Ключевые слова: компетенции, подготовка будущего учителя, искусственный интеллект, информационные технологии, ИИ в образовании, цифровая трансформация образования, технологии искусственного интеллекта, нейросети в образовании.

Annotation. The rapid development of AI technologies, as well as their active implementation in all areas of human activity, leaves no doubt about the need for a holistic and effective training of future teachers in this field. At present, there are already quite a few scientific papers aimed at studying the content of the competences of educators on the use of AI technologies in professional activity, however, in many of them the content and structure of the considered competences is only partially reflected, mainly for foreign language teachers. The aim of this study is to summarize the experience of designing the content and structure of future educators' competencies in the use of AI technologies in the learning process, as well as their further investigation and structuring. Theoretical analysis, classification and generalization were used to achieve the goal. The article formulates the author's definition of the concept of «AI-competences of a future teacher» as a set of organizational-technological, ethical-legal, generative, fact checking and constructive competencies, characterizes the ability and readiness of a future teacher to use AI technologies responsible and expediently in their professional activities. The author also developed a level structure of AI-competences of the future teacher and defined their content. In the structure of organizational and technological AI competences, three levels of formation were distinguished: reproducing, activity-based and creative. The ethical-legal and fact checking of AI competencies were presented on two levels: reproducing and activity-based. In the structure of generative AI competences, three levels of formation were distinguished: reproducing, analytic-constructive and creative. Constructive AI competencies were presented at three levels: reproductive, analytical and creative.

Key words: competences; future teacher training; artificial intelligence; information technologies; AI in education; digital transformation of education; artificial intelligence technologies; neural networks in education.

Введение. Сейчас уже не возникает сомнения, что искусственный интеллект стал неотъемлемой частью нашей жизни. Не исключением стала и сфера образования. Однако наряду с целым рядом возможностей, которые даёт использование этой технологии, перед обществом встает и целый ряд проблем, таких, как, например: достоверность и качество генерируемой ИИ информации, корректность использования сгенерированной информации в подготавливаемых учебных материалах, защита авторского права и др.

В нормативно-правовых документах РФ, а также в новостях, представленных различными СМИ, указывается особая роль ИИ в совершенствовании образовательного процесса в России. В настоящий момент в России проводится большое количество мероприятий, направленных на знакомство школьников с ИИ, а также внедрение данных технологий в образовательные учреждения.

Все вышеизложенное указывает на необходимость в подготовке педагогов к использованию технологий ИИ в своей профессиональной деятельности.

И.В. Харламенко и В.В. Воног предлагают дополнить ИКТ-компетенции учителя иностранных языков компетенцией в области применения и разработки чат-ботов, описывают её уровни [4].

В научной статье Н.В. Лебедевой раскрываются возможности применения текстовых генеративных нейросетей в образовательном процессе, описывается содержание подготовки педагогов к использованию текстовых генеративных нейросетей в профессиональной деятельности [1].

П.В. Сысоев в результате проведенного исследования формулирует следующее определение понятия «Компетенция педагога в области использования искусственного интеллекта» – это «его способность и готовность использовать современные средства искусственного интеллекта в организации учебного процесса, обучении учащихся и студентов, контроле их достижений и для собственного профессионального развития, соблюдая при этом правила академической этики, информационной безопасности и нормативно-правовые нормы». В структуре данных компетенций профессор выделяет и описывает следующие компоненты: 1) мотивационно-целевой; 2) информационная безопасность; 3) этический; 4) промпт-инжиниринг; 5) обучение и контроль; 6) управление учебным процессом; 7) нормативный правовой; 8) профессиональное развитие [2]. Однако описывая содержание рассматриваемых компетенций, автор явным образом не выделяет уровни владения ими. Также в описаниях выделенных компонентов присутствуют некоторые некритичные пересечения. Например, в нормативно-правовом и этическом компонентах.

С.В. Титова и И.В. Харламенко отмечают, что компетенция педагога иностранных языков в области использования ИИ в профессиональной деятельности «предполагает формирование знаний и умений в области ИИ, дидактические возможности которого значительно отличаются от традиционных ИКТ, и вводят новый термин «нейролингводидатическая

компетенция педагога ИЯ». Описывая её структуру, авторы выделяют следующие дидактические задачи: изучение (овладение) ИЯ; организация учебного процесса; управление учебным процессом [3].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в работах современных исследователей содержание и структура компетенций педагогов в области использования технологий ИИ в профессиональной деятельности отражены лишь частично, преимущественно для педагогов иностранных языков.

Таким образом, имеем противоречие между необходимостью в описании содержания и уровневой структуры компетенций педагогов в области использования ИИ и отсутствием целостных и исчерпывающих разработок в данной области.

Целью данной статьи является обобщение опыта проектирования содержания и структуры компетенций будущих педагогов в области использования технологий ИИ в процессе обучения, а также их дальнейшее исследование и структурирование.

Изложение основного материала статьи. Мы согласны с И.В. Харламенко, В.В. Воног [4] и другими современными исследователями, что компетенции в области использования технологий ИИ в процессе обучения являются одной из составляющих ИКТ-компетенций будущих педагогов. При этом их состав и структура должны основываться на теоретических положениях, описанных в актуальных исследованиях в данной области и постоянно корректироваться в соответствии с новыми достижениями науки и практики.

На основе результатов анализа современных педагогических исследований в области использования технологий ИИ в обучении, а также в соответствии с особенностями профессиональной подготовки будущих учителей, нами были определены содержание и структура соответствующих компетенций, которые мы назвали ИИ-компетенциями.

Под ИИ-компетенциями мы будем понимать совокупность организационно-технологических, этико-правовых, генеративных, фактчекинг и конструктивных компетенций, характеризующую способность и готовность будущего учителя к ответственному и целесообразному использованию технологий ИИ в своей профессиональной деятельности.

К организационно-технологическим относятся ИИ-компетенции, характеризующие способности будущих педагогов к эффективной организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся, а также собственной профессиональной деятельности на основе технологий ИИ.

В структуре организационно-технологических ИИ-компетенций нами было выделено три уровня: воспроизводящий, деятельностный и творческий.

Организационно-технологические ИИ-компетенции воспроизводящего уровня включают в себя следующие способности будущих педагогов:

– Сформулировать несколько актуальных подходов к определению понятия «искусственный интеллект».

– Провести классификацию ИИ по различным основаниям (по возможностям, которыми обладает ИИ (узкий и общий); по методу анализа данных (традиционный и генеративный)).

– Описать базовые принципы работы генеративных нейросетей.

– Выделить и описать технологии ИИ, такие как: обработка естественного языка; распознавание и обработка изображений; автономные посредники; эмоциональный ИИ; интеллектуальный анализ данных для прогнозирования; машинное творчество.

– Перечислить учебные и профессиональные задачи педагога, которые могут быть автоматизированы и оптимизированы с помощью ИИ (индивидуализация обучения; прогнозирование результатов обучения; реализация адаптивного обучения; формирование мотивации обучающихся посредством использования различных форм работы, вариативности видов заданий и способов взаимодействия; осуществление контроля и оценивания с помощью ИИ; проектирование мультисенсорного материала на базе ИИ, в том числе обучающего; поиск и обработка информации различного вида и направления использования).

– Описать ключевые методы и формы организации классной и внеклассной работы учащихся на базе технологий ИИ.

В результате овладения организационно-технологическими ИИ-компетенциями деятельностного уровня студент сможет:

– Выбрать формы классной и внеклассной работы учащихся с помощью технологий ИИ.

– Провести контроль и оценивание письменных работ учащихся с помощью технологий.

– Провести анализ результатов выполнения заданий учащимися и представить их в удобной форме (таблица, график и т.п.).

– Организовать и провести классную и внеклассную работу учащихся на основе технологий ИИ.

– Реализовать дифференцированный подход к обучению с помощью технологий ИИ.

Творческий уровень организационно-технологических ИИ-компетенций характеризуется способностями:

– Разработать и реализовать индивидуальную траекторию обучения для учащегося на базе технологий ИИ.

– Реализовать адаптивный подход к обучению посредством конструирования учебных заданий различного содержания и уровня сложности в «онлайн» режиме.

– Разработать нестандартную форму использования технологий ИИ в учебном процессе (например, организация дискуссии учащихся и генеративной нейросети о причинно-следственных связях каких-либо исторических событий и т.п.).

К этико-правовым относятся ИИ-компетенции, характеризующие способности будущих педагогов учитывать этические и правовые аспекты при использовании технологий ИИ в профессиональной деятельности, обеспечивать информационную безопасность всех участников процесса и осуществлять рефлексию.

В структуре этико-правовых ИИ-компетенций нами было выделено два уровня: воспроизводящий и деятельностный.

К этико-правовым ИИ-компетенциям воспроизводящего уровня мы отнесли следующие способности будущих педагогов:

– Видение границ авторского права в сгенерированных текстах с учётом действующего законодательства РФ.

– Осознание границ использования технологий ИИ.

– Знание основ информационной безопасности при работе с технологиями ИИ.

Второй уровень владения этико-правовыми ИИ-компетенциями – деятельностный характеризуется способностями будущих педагогов к:

– Обеспечению понимания учащимися роли ИИ в человеко-машинном симбиозе, лишь как ассистента человека или инструмента реализации какой-либо задачи.

– Уместному и целесообразному использованию технологий ИИ в собственной учебной и научной деятельности, а также формирование соответствующих способностей у учащихся (подбор литературы по определенной тематике; построение и оформление списка использованных источников; проверка орфографии; генерация примеров; проверка соответствия материалов предъявляемым требованиям; перевод с иностранных языков; перевод текста в аудио; анализ данных и формирование отчёта в удобной форме.

– Обеспечению информационной безопасности при работе с интеллектуальными системами.

– Соблюдению правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата.

– Осуществлению рефлексии деятельности, связанной с использованием технологий ИИ и формированию соответствующих способностей у учащихся.

Фактчекинг ИИ-компетенции представляют собой способности будущих педагогов к многоаспектной проверке сгенерированной информации. Данные ИИ-компетенции представлены нами на двух уровнях: воспроизводящем и деятельностном.

Фактчекинг ИИ-компетенции воспроизводящего уровня характеризуют следующие способности будущего педагога:

– Перечислить и охарактеризовать различные способы анализа сгенерированной информации, направленные на выявление недостоверных фактов и ИИ-плагиата (поисковая проверка, кросс-проверка, цепочка верификаций, анализ контекста, визуальная проверка изображений и видео).

Фактчекинг ИИ-компетенции деятельностного уровня представлены способностями будущих педагогов к выявлению недостоверных фактов и ИИ-плагиата в сгенерированной информации посредством:

– определения и анализа первоисточников;

– поисковой проверки, кросс-проверки, анализа контекста и визуальной проверки.

Генеративные ИИ-компетенции представляют собой способности будущих педагогов к использованию технологий ИИ для создания текстовых, графических, видео, аудио материалов; воспроизведению теоретических особенностей составления промптов и выбора оптимальных сервисов на основе технологий ИИ для реализации данных целей. В структуре ИИ-компетенций данной группы мы выделили три уровня их сформированности: воспроизводящий, аналитико-конструктивный и творческий.

Воспроизводящий уровень генеративных ИИ-компетенций составляют следующие способности будущих педагогов:

– Описать сущность современных подходов к составлению промптов различного назначения, а также особенности мета-промптинга.

– Перечислить наиболее популярные в России генеративные нейросети, позволяющие разработать учебные материалы различного вида (аудио-, видео-, текстовые, графические).

Аналитико-конструктивный уровень генеративных ИИ-компетенций характеризуется следующими способностями будущих педагогов:

– Осуществить поиск генеративной нейросети, позволяющей эффективно решить поставленную задачу.

– Проанализировать готовый промпт и выявить его эффективность при решении данной задачи.

– Скорректировать готовый промпт для повышения его эффективности.

– Составить систему промптов, позволяющую эффективно решить поставленную задачу.

– Разработать текстовые и графические учебные материалы, в том числе видео.

Творческий уровень генеративных ИИ-компетенций свидетельствует о способностях будущего педагога:

– Эффективно осуществлять мета-промптинг.

– Разработать учебные материалы, используя совокупность различных генеративных нейросетей.

– Разработать мультисенсорные учебные материалы на основе технологий ИИ.

Конструктивные ИИ-компетенции связаны с разработкой чат-ботов, в том числе с интеграцией технологий ИИ. В структуре данных ИИ-компетенций нами были выделены три уровня: воспроизводящий, аналитический и творческий.

Воспроизводящий уровень конструктивных ИИ-компетенций характеризуется следующими способностями будущих педагогов:

– Перечислить и описать виды чат-ботов (правило-ориентированные или сценарные боты; AI боты (NPL/NLU); гибридные боты).

– Сформулировать ключевые этапы по разработке чат-бота с ИИ (определение целей и задач чат-бота; выбор технологического решения для создания; разработка диалогов и обучение бота; интеграция с системами и платформами; тестирование и совершенствование бота).

– Охарактеризовать различные технологические подходы к разработке чат-ботов (конструкторы (no code, low code) и кастомная разработка (pro code).

– Перечислить и охарактеризовать различные no code и low code платформы и онлайн-сервисы для создания чат-ботов.

В результате овладения конструктивными ИИ-компетенциями аналитического уровня будущий педагог сможет:

– Выбрать no code (low code) платформу или онлайн-сервис, подходящую для разработки собственного чат-бота с ИИ.

– Оценить качество разработки чат-бота, в том числе с ИИ.

– Оценить функциональные возможности чат-бота и их эффективность в решении задач обучения.

Творческий уровень конструктивных ИИ-компетенций свидетельствует о следующих способностях будущих педагогов:

– Разработать чат-бот с помощью конструктора.

– Интегрировать работу учащихся с разработанным чат-ботом в их классную и внеклассную деятельности.

– Разработать чат-бот «с нуля».

Выводы. В ходе проведенного исследования были сформулированы следующие выводы относительно ИИ-компетенций будущего учителя:

1. В настоящее время в России особое внимание уделяется интенсивному внедрению технологий ИИ в процесс обучения, что в том числе отражается в действующем законодательстве. Поэтому проблема подготовки педагогов в области ИИ особенно актуальна.

2. Разработанные структура и содержание компетенций будущего педагога в области использования технологий ИИ в обучении отражены в сформулированном автором определении.

3. Выделенные группы ИИ-компетенций имеют уровневую структуру, которая отражает поэтапное овладение указанными способностями, позволяя обучающимся сначала осмыслить и запомнить необходимые теоретические основы, далее научиться анализировать и применять полученные знания в типовых ситуациях, а затем переносить их на решение нестандартных и творческих задач.

Литература:

1. Лебедева, М.Б. Как подготовить педагогов к использованию текстовых генеративных нейросетей в образовательном процессе? / М.Б. Лебедева // Педагогика информатики. – 2024. – № 1-2. – С. 29-40. – URL: https://pcs.bsu.by/2024_1-2/3ru.pdf (дата обращения: 26.04.2026)

2. Сысоев, П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 6. – С. 58-79. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-sovremennogo-pedagoga-v-oblasti-iskusstvennogo-intellekta-struktura-i-soderzhanie/viewer (дата обращения:

26.04.2026)
3. Титова, С.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта / С.В. Титова, И.В. Харламенко // Язык и культура. – 2025. – № 69. – С. 220-246. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnoy-kompetentsii-pedagoga-inostrannyh-yazykov-v-oblasti-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta/viewer (дата обращения: 26.04.2026)
4. Харламенко, И.В. Развитие ИКТ-компетенции педагога в области искусственного интеллекта на примере применения чат-ботов в иноязычном обучении / И.В. Харламенко, В.В. Воног // Институт информационного общества. – 2025. – № 2. – URL: http://infosoc.iis.ru/article/view/1222/902 (дата обращения: 26.04.2026)

Педагогика

УДК 376

доктор педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ С МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКОМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Повышение качества образования обучающихся с задержкой психического развития определяет необходимость научного поиска новых исследовательских ракурсов проблематики. Решение данной задачи позволит расширить поле научных исследований в коррекционной педагогике. Кроме того, на основе полученных исследовательских результатов образовательный процесс может быть обогащен с инструментальной точки зрения эффективными методами и приемами деятельности педагога, работающего с детьми с ЗПР. В статье представлен авторский подход, в русле которого педагогическое оценивание рассматривается в контексте общения учителя и младших школьников с ЗПР в образовательном процессе. Предложено понимание педагогического оценивания как элемента сложной динамической системы сотрудничества взрослого с ребенком в процессе обучения и воспитания. Оно выстраивается с учетом не только дефицитов в сфере когнитивного, речевого и личностного развития младшего школьника с ЗПР, но и его ресурсов. Авторами доказывается, что педагогическое оценивание раскрывает психологический механизм поддерживающего целесообразного общения учителя и ученика. Такое общение авторами вводится в качестве значимого условия в контекст создания образовательной среды, которая сензитивна к индивидуальным особенностям психосоциального развития ребенка с ЗПР. С помощью педагогического оценивания создаются возможности для проектирования и реализации процесса обучения и воспитания детей с ЗПР в «зоне ближайшего развития». В статье делается вывод о том, что педагогическое оценивание как сложная система целесообразных педагогических действий, соответствующих им вербальных и невербальных средств, психолого-педагогических инструментов, позволяет в образовательном процессе установить соответствие практики руководства деятельностью обучающегося его индивидуальным особенностями.

Ключевые слова: обучающиеся с задержкой психического развития, педагогическая деятельность, оценивание, образовательные результаты, профессиональная компетентность педагога.

Annotation. Improving the quality of education for students with developmental delay determines the need for scientific exploration of new research perspectives within this field. Solving this problem will expand the scope of research in correctional pedagogy. Furthermore, the findings may enhance educational practice through effective methods and instructional strategies used by teachers working with children with developmental delays. The article presents the authors' approach, within which pedagogical assessment is considered in the context of interaction between the teacher and primary school children with developmental delays in the educational process. Pedagogical assessment is conceptualized as an element of a complex dynamic system of adult-child cooperation in the processes of teaching and upbringing. It is structured with consideration not only of deficits in the cognitive, speech, and personal development of primary school children with developmental delay, but also of their developmental resources and potentials. The authors argue that pedagogical assessment reveals the psychological mechanism underlying supportive and purposeful teacher-student interaction. Such interaction is introduced by the authors as a significant condition for creating an educational environment sensitive to the individual characteristics of the psychosocial development of a child with developmental delays. Through pedagogical assessment, opportunities are created for designing and implementing the processes of teaching and upbringing children with developmental delay within the framework of the «zone of proximal development». The article concludes that pedagogical assessment, understood as a complex system of purposeful pedagogical actions, corresponding verbal and nonverbal means, and psychological-pedagogical tools, makes it possible to align educational guidance practices with the individual characteristics of the learner in the educational process.

Key words: students with developmental delay, pedagogical activity, assessment, educational outcomes, teacher professional competence.

Введение. Современное состояние образования младших школьников в ЗПР характеризуется наличием достаточно сложных задач, одной из которых выступает проблема оценивания их образовательных достижений и дефицитов, требуя внимания как исследователей, так и педагогов-практиков. Вектор заданных изменений парадигмы оценивания раскрывается в направлении перехода от констатирующего к процессуальному оцениванию, что позволит отразить динамику индивидуальных результатов обучающихся с ЗПР.

В данном ключе нам представляется важным сфокусироваться на проблеме педагогического оценивания как компонента педагогического общения, который выполняет, как показывают психологические и педагогические исследования [1; 2], в отношении обучающегося прогнозирующую, организующую, мотивирующую, активационно-мобилизующую, эмоциональную и воспитывающую функции. По мнению В.Д. Шадрикова [13], через правильное оценивание процесс решения педагогом задачи научить ребенка учиться наполняется конкретным содержанием.

Принимая во внимание особые образовательные потребности младших школьников с ЗПР, педагогическую оценку в работе учителя с данной категорией обучающихся целесообразно рассматривать как один из ведущих инструментов включения детей в образовательный процесс и достижения образовательных результатов. Н.В. Бабкина справедливо отмечает, что определяющим для оценки качества образования младших школьников с ЗПР является соотношение их продвижения в рамках как освоения академического компонента образовательной программы, так и формирования сферы

жизненных компетенций [3].

Вместе с тем, образовательная практика зачастую складывается таким образом, что педагогическая оценка в отношении младших школьников с ЗПР приобретает формальный характер, а в ряде случаев выступает способом решения учителем непедагогических проблем (проявление власти, наказание, своего рода компенсация недостаточной результативности применяемых самим педагогом приемов и пр.). Тем самым проявляется глубокое противоречие между задачами образования, задачами самого ученика и задачами применения учителем педагогического оценивания, что, как минимум, приводит к двум деструктивным тенденциям в образовательном процессе. С одной стороны, это формализация действий учителя по поддержке ученика в учебной деятельности и целесообразного управления ею, а с другой стороны, – демотивация обучающегося, что объективируется в снижении у него познавательной активности и в негативных поведенческих проявлениях. Педагогическое оценивание, таким образом, превращается из фактора формирования учебной деятельности, развития личности ученика и достижения им образовательных результатах в фактор образовательной эксклюзии.

Все выше сказанное актуализирует гносеологическую потребность в получении научного знания о конкретных рисках, продуктивных и непродуктивных вариантах педагогического оценивания в работе учителя с младшими школьниками с ЗПР, что составит доказательную основу для определения пути трансформации в профессиональной деятельности учителя педагогической оценки из инструмента психологического давления и стигматизации обучающегося в способ диалога педагога с ребенком как формы их сотрудничества, ориентированного на «зону ближайшего развития», расширяющего его возможности в достижении образовательных результатов. В свою очередь, получение такого знания требует определения проблемного поля исследования заявленной тематики, что выступило целью настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. В современных научных подходах признается, что разработка методов и форм оценки результатов обучения конкретного ребенка является одним из ключевых вопросов в области реализации адаптированной образовательной программы (Т.А. Соловьева [11], Е.В. Зволейко [5] и др.). Научные исследования оценивания в деятельности педагога с обучающимися с ОВЗ, в том числе ЗПР, выделяют в качестве ведущей исследовательской линии разработку технологий, методов, алгоритмов такого оценивания, путей необходимой адаптации традиционных подходов, форм, средств оценивания с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР. Такой ракурс изучения оценивания, в том числе в отношении детей с ЗПР, сегодня находится в фокусе научных исследований и методических разработок дефектологов, что обеспечило школьную практику обоснованными алгоритмизированными инструментами оценивания образовательных результатов.

В работах Т.А. Соловьевой отмечается, что организация деятельности младших школьников с ЗПР, направленной на овладение адаптированных образовательных программ, является ведущей педагогической задачей, определяющей содержания и направления взаимодействия учителя как с младшим школьником, так и друг с другом в образовательном процессе. Автор указывает на значимость профессиональных представлений и установок педагогов, в том числе их компетентности в области проектирования и оценки образовательных достижений, их зависимость от территориальных характеристик, включая повышение требований к профессионализму и результатам труда, подходы к стимулированию [11].

В логике требований ФГОС НОО для детей с ОВЗ результативность образовательного процесса оценивается в аспекте трёх видов результатов – предметных, метапредметных и личностных, что сегодня образует научно-методическое поле разработки соответствующего инструментария для их комплексной оценки. Среди обозначенных разновидностей наибольшую сложность имеет оценка достижения личностных результатов обучения. Они объективно сложны в выявлении, поскольку относятся к внутренней, личностной, сфере ученика, с одной стороны, а с другой- отражают не текущие, а долгосрочные результаты образовательного процесса. Таким образом, объективность педагогической оценки учебной деятельности младшего школьника с ЗПР заключается в установлении и обеспечении педагогом причинно-следственных связей между формируемыми предметными метапредметными и личностными результатами и отбором содержания и методов обучения. Как показано в работах А.Д. Вильшанской [4], основным объектом системы оценки, ее содержательной и критериальной базой выступают именно планируемые результаты освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования. Поиск дифференцированных подходов при реализации образовательной программы с учетом неоднородности состава младших школьников с ЗПР, независимо от вариантов образовательных маршрутов, включает, наряду с различием в создаваемых условиях обучения, индивидуализацией содержания учебного материала, вариативностью моделей сопровождающей деятельности специалистов, дифференциацию в системе оценивания образовательных результатов [9]. Предполагается, что такая дифференциация при оценивании образовательных результатов младших школьников с ЗПР касается всех его компонентов – условий, критериев оценочных процедур, методов оценки и состава инструментария. Непосредственная связь содержания и параметров такого оценивания (стартового, текущего (формирующего), промежуточного, итогового) с задачами адаптированной образовательной программы позволяет раскрыть специфику «движения» ребенка в направлении образовательных результатов, внести необходимые коррективы в образовательный процесс и определить способы адаптации его компонентов к особенностям индивидуального психосоциального развития младшего школьника.

Предложенные исследователями задачи педагогической диагностики, методы и методики, алгоритмы, требования к организации оценивания личностных результатов (Н.В. Бабкина [3], Е.В. Зволейко [5], Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар [6], С.Ю. Серебренникова, А.А. Гостар [10]) дают возможность необходимого корректирования образовательного процесса, в том числе его воспитательной составляющей.

Фокус научной разработки проблемы оценивания в работе педагога с младшими школьниками с ЗПР Кузьмичевой Т.В. раскрывается в диагностическом ключе как оценка особенностей индивидуального психосоциального развития ребенка, осуществляемая совместно педагогом и психологом в процессе мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР, и позволяющая выявить его сильные стороны и дефициты на основе установления иерархии показателей психосоциального развития [8].

В исследованиях И.А. Коробейникова и Н.В. Бабкиной отмечается, что выраженная неоднородность контингента младших школьников с ЗПР определяет своеобразие особых образовательных потребностей и обусловливает необходимость дифференциации оценивания образовательных достижений ребенка специалистами (учителями, психологами, дефектологами, логопедами) на основе содержательной конкретизации этих потребностей [7].

На наш взгляд, такая конкретизация особых образовательных потребностей младшего школьника с ЗПР должна являться зоной ответственности специалистов образовательной организации, а также важным условием обеспечения качества их образования [9]. Так, фиксация и глубокий анализ специалистами разного профиля фактов, отражающихся в поведении ребенка на уроке, их связь с различными стимулами раскрывает возможности получения педагогами объективной, непротиворечивой оценки образовательных достижений обучающихся с ЗПР. Педагогическое оценивание результативности обучения младшего школьника становится объективным в случае учета динамики индивидуальных достижений ребенка в процессе всего урока, связи разных видов помощи со стороны учителя и одноклассников с конкретными результатами учебной деятельности.

Между тем, в сфере научной разработки обсуждаемой проблемы недостаточно отражена проблематика педагогического оценивания как одного из компонентов профессионального педагогического общения. Данный аспект на сегодняшний день представляется наименее разработанным в современном научном поле, однако, на наш взгляд, не менее значимым с теоретической и практической точек зрения. Педагогическое оценивание в данном случае выступает как элемент сложной динамической системы сотрудничества взрослого с ребенком с учетом не только дефицитов в сфере когнитивного, речевого и личностного развития, но и его ресурсов, раскрывающихся в этом сотрудничестве. Учитывая, что в основе оценочных умений педагога лежат знания закономерностей и механизмов психологии, рефлексии, методологии и методики преподавания, педагогическое оценивание следует интерпретировать как интегрирующую компоненту в структуре его профессиональной деятельности.

Педагогическое оценивание, помимо иных ракурсов, важно рассматривать в качестве способа педагогически ценного взаимодействия учителя и обучающегося в ходе учебной деятельности. Через оценивание педагог транслирует ребенку поддержку и помощь, сохраняет благоприятную атмосферу на уроке, поддерживает психологический контакт с учеником. Учитывая личностные особенности младших школьников с ЗПР - снижение критичности, пониженная регуляция, слабость функции контроля, наличие у них стойких затруднений в учебной деятельности, обусловленных специфическими проявлениями данного вида психического дизонтогенеза [3], коммуникативные и эмоциональные стороны педагогического оценивания играют особо важную роль в организации их учебной деятельности.

В целом, в педагогическом оценивании педагогом учебной деятельности ребенка с ЗПР отчетливо выделяются взаимосвязанные регулятивные и коммуникативные эффекты. В данном ключе педагогическое оценивание предстает как психологический механизм *поддерживающего целесообразного общения* учителя и ученика, без чего создание образовательной среды, сензитивной к индивидуальным особенностям психосоциального развития ребенка с ЗПР, не представляется возможным.

Психологическую сторону оценочной деятельности учителя Б.Г. Ананьев связывает, в первую очередь, с его зависимостью в школьной практике от психологической ситуации, мнения педагога об ученике, педагогических стереотипов, настроения педагога и т.п. [1]. В данном ключе важно обратиться к результатам современных исследованиях А.М. Федосеевой и Н.В. Бабкиной. Авторами выявлено, что сопереживание ученику, находящемуся в ситуации беспомощности и социальной неуспешности, а также реактивные негативные чувства, которые сложно выдержать педагогу, взаимодействующему с учениками, приводят к сильному личному дистрессу [12]. На основе сказанного определяется очевидная зона риска с точки зрения обоснованности используемых учителем практик педагогического оценивания в работе с детьми с ЗПР, что в перспективе проецируется как одна из серьезных причин недостижения ими планируемых образовательных результатов. С другой стороны, по нашему мнению, освоение педагогом приемов обоснованного педагогического оценивания может быть рассмотрено в качестве способа профилактики эмоционального выгорания педагога за счет повышения его самоэффективности.

Выводы. Предпринятое научное осмысление проблемы педагогического оценивания в работе учителя с младшими школьниками с ЗПР позволяет рассматривать его в контексте педагогического общения, что создает реальные возможности для проектирования и реализации процесса обучения и воспитания детей с ЗПР в «зоне ближайшего развития».

С точки зрения функции такого общения, на наш взгляд, следует выделить повышение сензитивности образовательной среды к индивидуальным особенностям психосоциального развития младшего школьника с ЗПР. Педагогическое оценивание представляет собой сложную систему целесообразных педагогических действий, соответствующих им вербальных и невербальных средств, психолого-педагогических инструментов, которые позволяют организовывать образовательный процесс на основе соответствия практики руководства деятельностью обучающегося индивидуальным особенностями его развития. Кроме сказанного следует отметить, что в разрезе педагогического общения учителя с ребенком, проблема педагогического оценивания имеет и диагностический смысл, поскольку используемые способы и содержание оценочных воздействий на обучающегося являются проекцией системы отношенческих позиций и установок педагога к школьнику как субъекту (либо как к объекту) образовательного процесса и отражает целесообразность выстраивания с ним целесообразного индивидуально-ориентированного взаимодействия.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев; под ред. Н.А. Логиновой; отв. ред. и сост. Л.А. Коростылева, Г.С. Никифоров. – Т. 2. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. – 294 с.

2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.

3. Бабкина, Н.В. Современные подходы к оценке личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Бабкина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 33-40

4. Вильшанская, А.Д. Контроль качества обучения в условиях инклюзии / А.Д. Вильшанская, О.В. Егупова; под общ. ред. Н.В. Бабкиной. – Москва: ИКП РАО, 2020. – 84 с.

5. Зволейко, Е.В. Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития / Е.В. Зволейко // Специальное образование. – 2015. – № 2. – С. 63-76

6. Инденбаум, Е.Л. Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями в обучении / Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6(105). – С. 185-194

7. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3-13

8. Кузьмичева, Т.В. Проблемы реализации запроса педагога на основе междисциплинарного мониторинга психосоциального развития младшего школьника с задержкой психического развития / Т.В. Кузьмичева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 211. – С. 140-149

9. Кузьмичева, Т.В. Проектирование психолого-педагогических инструментов индивидуализации в инклюзивном образовании / Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина, Д.А. Морозова. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2022. – 82 с.

10. Серебренникова, С.Ю. Психолого-педагогические аспекты мониторинга личностных результатов образования обучающихся с задержкой психического развития / С.Ю. Серебренникова, А.А. Гостар // Педагогический имидж. – 2018. – Т. 12. – № 4(41). – С. 142-149

11. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Соловьева. – Москва, 2019. – 372 с.

12. Федосеева, А.М. Особенности личного дистресса педагогов специального и инклюзивного образования /

А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12. – № 3. – С. 141-164. – DOI: 10.17759/cpse.2023120307 (дата обращения: 24.04.2026)

13. Шадриков, В.Д. Педагогическое оценивание / В.Д. Шадриков, И.А. Шадрикова. – Москва: Университетская книга : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 155 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой интеллектуальных систем и цифровой экономики Кулибеков Нурулла Асадуллаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования Атагишиева Гульнара Солтанмурадовна
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и физики Паштаев Булат Дагирович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала)

ВИРТУАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье выявлено, что виртуальная лаборатория является продуктивным и востребованным средством обучения физике в современном вузе. Сделан вывод о том, что виртуальная лаборатория используется на занятиях по физике для того, чтобы создавать подходящие условия для проведения опытов и экспериментов. Существует множество виртуальных лабораторий, обладающих своей спецификой. Каждая из них охватывает ряд определенных тем, обладает уникальным интерфейсом и дидактическим потенциалом. Нами были описаны такие сервисы как: PhET Interactive simulations, PraxiLabs, Walter-Fendt, Mediadidaktika и др. Все описанные лаборатории предоставляют иллюстративный материал и являются экспериментальной средой для определенного количества тем, изучаемых в курсе физики. Они позволяют в общих чертах визуализировать физические процессы в ходе осуществления опытов.

Ключевые слова: виртуальная лаборатория, научное мировоззрение, студент, физика, эксперимент.

Annotation. This article found that virtual laboratories are a productive and popular tool for teaching physics at modern universities. It is concluded that virtual laboratories are actively used in physics classes to create suitable conditions for conducting experiments. Numerous virtual laboratories exist, each with its own specific features. Each covers a range of specific topics and has a unique interface and didactic potential. We described services such as PhET Interactive Simulations, PraxiLabs, Walter-Fendt, Mediadidaktika, and others. All of the described laboratories provide illustrative material and serve as experimental environments for a number of topics covered in physics courses. They allow for the general visualization of physical processes during experiments.

Key words: virtual laboratory, scientific worldview, student, physics, experiment.

Введение. В современном мире и вызовах современности возникают новые проблемы перед системой обучения. Для решения данного вопроса необходимо комплексно подходить, поскольку решить эту задачу в традиционном комплексе физики достаточно трудно. Еще одна важная проблема – уровень технических возможностей учебных заведений. Хотя большинство школ имеют приемлемый уровень компьютерной и мультимедийной техники, существуют недостатки в комплектовании специализированных лабораторий.

Обучение в вузе является знаковым этапом в жизни каждого человека. В вузе формируются и развиваются навыки общения, преодоления сложных ситуаций, происходит процесс становления и расширения научного мировоззрения. Задача современного вуза – помогать учащимся в критической трансформации имеющихся знаний, давать критерии анализу и сравнению данных, давать подходы к рациональному и справедливому применению знания.

Одним из инструментов, способных нивелировать проблему освоения курса «Физика», выступают инновационные педагогические технологии, в частности виртуальные лаборатории. Эти интерактивные платформы создают современную, безопасную цифровую образовательную среду, обеспечивают имитационное моделирование экспериментов, компетентностный подход и массовую доступность обучения.

Изложение основного материала статьи. В современных реалиях преподавание физики осуществляется посредством интеграции инновационных педагогических технологий в образовательный процесс: наряду с классическими методами назанятиях физики сегодня внедряется компьютерное моделирование физических явлений, интерактивная анимация, повышающая наглядность курса и усиливающая межпредметную интеграцию знаний.

В современной дидактике физики приоритет всё чаще отдаётся интерактивным IT-инструментам, персонализирующим образовательный контент согласно индивидуальным академическим запросам обучающихся.

На практических занятиях всё активнее внедряются виртуальные физические лаборатории. Актуальные лабораторные занятия реализуются как компьютерные симуляции опытов, сопровождаемые 3D-графикой для визуального представления моделируемых термодинамических, электромагнитных и механических процессов и явлений. Опция управления интерактивными объектами даёт студенту возможность варьировать граничные условия системы и отслеживать соответствующие отклики. В интерфейсе таких сетевых лабораторий предусмотрены датчики, таймеры, амперметры, вольтметры и другие точные цифровые приборы, позволяющие воспроизводить измерения и проводить эксперименты онлайн [2, С. 437-443].

Интерактивное обучение физике предполагает новый подход к содержанию изучаемого материала, к взаимодействию объекта и субъекта обучения в ходе выполнения исследований с использований современных технологий. Оно призвано решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентационные задачи.

Качество образования, соответственно, напрямую зависит от «электронных образовательных ресурсов». Этот термин понимается как электронное средство учебного назначения, с помощью которого учащиеся знакомятся с методическими особенностями изучения предметов в онлайн-формате в условиях дистанционного взаимодействия педагога и учащегося; в ходе выполнения самостоятельной работы производится контроль формирования компетенций, развитие которые предполагается согласно федеральному государственному стандарту.

Виртуальная лаборатория полностью соотносится с ключевыми принципами электронного обучения, которые, согласно Т.В. Никулиной и Е.Б. Стариченко, включают адаптивность, динамичность, креативность, модульность, непрерывность, открытость [5, С. 63].

Одним из ранних предшественников отечественных виртуальных учебно-экспериментальных лабораторий стал проект

«Кабинет физики», созданный в начале XXI века специалистами ИОСО РАО и фирмы «Росучприбор». Его концепция базировалась на интеграции новейших цифровых информационных технологий с традиционными измерительными методиками [1, С. 186].

Рассмотрим существующие трактовки понятия «виртуальная лаборатория». Обычно его связывают с телеметрической дистанционной лабораторией или с программным пакетом имитации цифровых экспериментальных исследований.

К предметным задачам внедрения виртуальных лабораторий относят проведение интерактивных экспериментов, обеспечивающих апробацию усвоенных законов и моделей современной физики. К метапредметным – формирование научного, формально-логического мышления, концентрации, перцептивно-коммуникативных умений, когнитивной активности; освоение процедур анализа, моделирования, аналогий, индуктивно-дедуктивных выводов, абстрагирования. К личностным – развитие креативности, эвристической гибкости, инициативности, социально-коммуникативной компетентности. Все это в комплексе формирует научное мировоззрение студентов.

Поскольку при освоении физики происходит одновременное накопление теоретических знаний и формирование экспериментальных навыков, организация учебного процесса по данной дисциплине базируется на адекватных образовательных практиках. Обычно курс включает лекционные и семинарские занятия, на которых излагаются фундаментальные концепции и решаются расчётные задачи. Закрепление пройденного материала и объективный контроль достижений реализуются посредством выполнения лабораторных экспериментов по соответствующей теме либо целому модулю, что позволяет студентам осваивать методологию научного исследования.

Проблема мониторинга успеваемости и практического закрепления теоретического материала по-прежнему остаётся дискуссионной. В университетской практике фиксируются случаи, когда курс физики преподаётся без обязательного лабораторного практикума. К тому же далеко не все образовательные организации укомплектованы осциллографами, стендами и прочими измерительными системами, а часть преподавателей не готова организовывать эксперименты в таких условиях. Для усвоения законов механики или электродинамики не всегда критично наличие интерактивных датчиков, поскольку многие обучающиеся обладают визуальной репрезентацией концепций. Освоив формульный аппарат и аксиоматику, некоторые студенты в дальнейшем применяют знания в инженерной практике, предлагают новые концепты, формулируют перспективные гипотезы и стремятся верифицировать их экспериментально.

Тем не менее, в современной методологии на авансцену выходит компетентностный подход, ориентированный на развитие у студентов метапредметных компетенций посредством формирования практико-ориентированных навыков и умений. К подобным естественнонаучным дисциплинам относятся и физика. Экспериментально-исследовательский метод является неотъемлемым компонентом преподавания физики, принципиально отличающим её от прикладной математики с множеством формул, абстрактно описывающих реальные процессы.

Современная виртуальная педагогика решает задачи системной профессиональной подготовки и переквалификации кадров вследствие непрерывного появления инновационных программно-аппаратных инструментов электронного обучения; экспертной оценки научно-методического потенциала виртуальных образовательных сред; проектирования дидактической модели их интеграции в курс физики; формирования концепции гибкого адаптивного цифрового образовательного пространства в русле компетентностной современной образовательной парадигмы.

Практические занятия по физике дают обучающимся шанс освоить датчики, осциллографы и прочие измерительные системы, изучить методологию подготовки и проведения эксперимента, современную обработку сигналов, визуализацию результатов, а также точное формулирование гипотез, логически выверенных умозаключений и выводов. Следовательно, именно в процессе лабораторных работ, в том числе виртуальных, формируется научное мировоззрение, создающее целостную картину миропонимания и понимание природы, структуры и функционирования объектов, процессов и явлений реальности. Полученные знания, навыки и умения полезны для дальнейшей профессиональной деятельности и обучения в вузах, где верификация и моделирование опираются на аналогичные принципы статистического анализа погрешностей и калибровки данных, корреляции, аппроксимации, линейной регрессии.

Необходимо помнить, что именно лабораторно-практическая деятельность на занятиях преимущественно формирует устойчивый познавательный интерес к освоению физики. Физический эксперимент выполняет значимую профориентационную и мировоззренческую функцию.

Ключевым достоинством виртуальной лаборатории служит компьютерное моделирование – интерактивная визуализация физических процессов и явлений. В ходе симуляции строят цифровые модели, на которых обучающиеся экспериментируют, фиксируя динамику параметров. Актуальные 3D-симуляторы способны репрезентировать множество характеристик исследуемой системы, включая замедление либо акселерацию времени, масштабирование пространства. Реалистичность обеспечивают графика, плавная анимация, пространственное аудио. [3, С. 189-193].

При участии в познавательных опытах и многоэтапных лабораторных экспериментах возрастающей трудности у обучающихся формируется стремление инициировать новые исследования и доводить гипотезы до логически обоснованного финала. Параллельно растёт навык самостоятельного точного вычисления. При публичном изложении итогов эксперимента обучающиеся осваивают академическую риторику и расширяют словарь научных терминов.

Обычно преподаватели требуют презентовать эмпирические результаты устно, организуя процедуру так называемой публичной защиты лабораторных исследований. Обучающимся необходимо аргументированно верифицировать корректность собранных данных и выводов, демонстрируя связь обнаруженных эффектов с применённой методологической базой и исходной гипотезой. В этом случае помимо развития непосредственно предметных навыков развиваются и так называемые soft skills: студенты учатся аргументировать и доказывать свою точку зрения, активно участвовать в обсуждении, а также взаимодействовать друг с другом. Подобная педагогическая стратегия особенно актуальна при подготовке будущих инженеров.

Однако одного выполнения запланированных и описанных в учебном плане лабораторных работ недостаточно для развития мышления и формирования научного мировоззрения. Как показывает практика, работа по строго детерминированному протоколу лишает студентов возможности внедрять элемент творчества. Для поддержания непрерывного когнитивного прогресса важно, чтобы обучающиеся самостоятельно отбирали датчики, реагенты и измерительную аппаратуру, соотнося их с гипотезой поставленного эксперимента. Подобная проектно-исследовательская активность формирует навыки постановки цели, варьирования независимых переменных и анализа полученных данных, одновременно усиливая мотивацию к освоению физики.

Образовательный процесс базируется на интеграции фундаментальной теории с демонстрационной эмпирикой, однако определённые лабораторные исследования недостижимы в университетских условиях. Например, кинематические упражнения по небесной механике, касающиеся моделирования орбитального притяжения массивных астрономических объектов, нереализуемы ввиду их масштабности; фиксировать коэффициент диффузии в кристаллических решётках удаётся лишь годами, а обращения с высокоактивными радиоактивными изотопами слишком рискованны и дорогостоящи.

Опыты, которые нельзя провести в условиях вуза, можно моделировать, используя виртуальную лабораторию.

Количество проделываемых манипуляций и, как следствие, получение разнообразных выводов ограничиваются лишь техническими возможностями используемого программного обеспечения. Такая лаборатория способна помочь педагогу в достижении педагогических целей, а также существенно расширить потенциальные возможности обучения физике, что приводит к формированию научного мировоззрения студентов.

Преимуществами использования виртуальных лабораторий по физике являются следующие факты:

– в виртуальных средах можно заниматься даже без оборудования, только имея компьютер и доступ в интернет;

– заинтересованные обучающиеся могут дома в любое свободное время заниматься в виртуальной лаборатории, потом тестируют на занятиях в классе. При таком подходе усвоение материала проходит гораздо быстрее;

– в виртуальных средах можно проводить соревнования;

– работа в виртуальных лабораториях, способствует развитию различных навыков, умений, компетенций и кругозора, научного мировоззрения;

– низкая цена, возможность иметь неограниченный доступ к лаборатории.

Несомненно, цифровая виртуальная лаборатория пока неспособна полноценно заменить используемые на уроках физики измерительные приборы, демонстрационные стенды и экспериментальные установки, уступая им по степени зрительной наглядности, однако интерактивный симулятор упрощает решение многих педагогических задач, когда фронтальный эксперимент невозможен в условиях дефицита материально-технических ресурсов и времени.

В текущей практике преподавания физики, при всём многообразии цифровых дидактических средств, виртуальные лаборатории задействуются сравнительно нечасто. В глобальной сети представлено значительное множество англоязычных и русскоязычных ресурсов, способных функционировать как полноценные виртуальные лаборатории, обеспечивающих визуализацию процессов, интерактивные симуляции и компьютерное моделирование физических явлений. Существует как платное, так и бесплатное программное обеспечение, которое может быть представлено в виде программы, которую необходимо установить на компьютер, онлайн-сервиса на базе различных утилит, приложения для телефона. Все они направлены на решение различного рода педагогических задач, имеют свои преимущества и недостатки, а также уникальные функции.

Проанализируем образцовые интернет-платформы, функционирующие как цифровые физические лаборатории, активно используемые при лабораторных занятиях по физике.

Портал «Mediadidaktika» в общем доступе предоставляет доступ к экспериментальным задачам по различным тематическим разделам физики. Интерфейс портала характеризуется качественным графическим изображением приборов. Пользователями данного портала являются учителя по всей России и СНГ. Многие работы, подготовленные с помощью инструментов этого портала, загружены в МЭШ. Использование данной лаборатории возможно с любых электронных устройств: компьютера, планшета, телефона. Для полного доступа ко всем симуляциям необходимо пройти бесплатную регистрацию.

Лаборатория также предназначена для визуализации формул и наглядной демонстрации физических процессов и законов. Также она подходит для проведения ознакомительных лабораторных работ, равно как и для изучения сложных тем, которые проходят в старших классах профильной школы. Данная лаборатория обладает наиболее широким спектром охватываемых тем и глубиной их раскрытия, поэтому она может быть использована в качестве основного экспериментального инструмента при изучении физики, в том числе на профильном уровне [4].

Виртуальная лаборатория «PraxiLabs» была сформирована при Университете Глазго. Публично доступны 27 интерактивных модулей, позволяющих моделировать и проводить разнообразные сложные физические лабораторные эксперименты. Цифровой интерфейс лаборатории повторяет эргономику классических исследовательских лабораторий.

На портале виртуальной лаборатории пользователю предоставляется возможность выполнять дистанционные экспериментальные процедуры и анализировать результаты в интерактивном режиме. Симулятор экспериментов оптимизирован для планшетных ПК, смартфонов, сенсорных панелей и мобильных гаджетов. Ресурс открыт публично, однако доступ к проведению тестов даётся после предварительной регистрации с подтверждением действующей электронной почты и 30-дневного бесплатного периода, потом активируется коммерческая подписка [9].

Образовательный портал PhET Interactive Simulations, функционирующий при Колорадском университете в Боулдере, обеспечивает открытый и полностью бесплатный STEM-ресурс. Пользователям доступны 162 интерактивные виртуальные лаборатории, из них 105 посвящены различным разделам физики. Графический интерфейс выполнен в мультяшном стиле, при этом двигателем служит HTML5/JavaScript. Все модели работают онлайн через браузер, а методические PDF-файлы с подробным сценарием эксперимента можно загрузить офлайн. Сайт и приложения оптимизированы для планшетов; часть сценариев рассчитана исключительно на сенсорные смартфоны. Аудитория – миллионы школьников, студентов и преподавателей по всему миру.

Данная лаборатория предназначена в основном для визуализации формул и наглядной демонстрации физических процессов и законов. Также она подходит для проведения ознакомительных лабораторных работ на начальном этапе изучения той или иной темы. На основе некоторых опытов разработаны тематические мини-игры и различные виды контента развлекательного характера [8].

Образовательный портал «Walter-Fendt» разработан немецким педагогом, преподавателем физики, математики и информатики Вальтером Фендтом. Здесь пользователи могут выполнять виртуальные модельные физические эксперименты различных классов, пользоваться ими свободно и бесплатно. Интерфейс лаконичен, насыщен цветом и интуитивен. Виртуальная лаборатория ориентирована на иллюстрацию физических закономерностей и отработку базовых лабораторных упражнений. Хотя инструментарий ресурса сравнительно скромен, платформа сохраняет высокую популярность [6].

На сайте Челябинского государственного университета существует раздел «виртуальная лаборатория», в котором можно проводить в режиме онлайн несложные физические опыты и вычисления. Визуальным сопровождением экспериментов является простая 2D анимация [7].

Выводы. Таким образом, было выяснено, что существует **о**бширный спектр веб-ориентированных виртуальных лабораторий, каждая из которых характеризуется собственным функционально-педагогическим профилем; в работе проанализирована лишь ограниченная часть указанного ассортимента. Составлено краткое аналитическое досье на PhET Interactive Simulations, PraxiLabs, Walter-Fendt, Mediadidaktika и др. К достоинствам отнесены множественность сценариев использования, высокие визуализационные возможности; к недостаткам – урезанная функциональность, частичная открытость, узкий тематический диапазон.

Литература:

1. Абдулов, Р.М. Интерактивное обучение физике с помощью современных технических средств / Р.М. Абдулов, О.Г. Надеева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 185-190

2. Баранов, А.В. Виртуальные лаборатории физики как инструмент цифровой дидактики / А.В. Баранов // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIV международной научно-практической конференции. –

Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – С. 437-443
3. Бессонов, А.А. Виртуальные лаборатории по физике / А.А. Бессонов, К.А. Дергобузов // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сборник научных трудов / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, факультет вычислительной математики и кибернетики. – Москва: Лига интернет-медиа, 2015. – С. 189-193
4. Медиадидактика: научно-методический сетевой проект. – URL: http://mediadidaktika.ru (дата обращения: 26.04.2026)
5. Никулина, Т.В. Виртуальные образовательные лаборатории: принципы и возможности / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7.
6. Физика: Апплеты / Walter Fendt. – URL: http://walter-fendt.de (дата обращения: 26.04.2026)
7. Физикам – преподавателям и студентам. – URL: https://teachmen.csu.ru/ (дата обращения: 26.04.2026)
8. PhET Interactive Simulations / University of Colorado Boulder. – URL: https://phet.colorado.edu (дата обращения: 26.04.2026)
9. PraxiLabs: виртуальные научные лаборатории. – URL: https://www.praxilabs.com (дата обращения: 26.04.2026)

Педагогика

УДК 372.854
кандидат педагогических наук, доцент Куулар Лариса Лопсановна
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» **(**г. Кызыл)

ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ДВУХЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

Аннотация. В статье показана практическая значимость онлайн-платформы как одна из наиболее современных средств для разработки электронных образовательных ресурсов. Статья посвящена подходу к отбору содержания электронного (цифрового) образовательного ресурса «Знакомство с химией на родном (тувинском) языке» на двух языках (русском и тувинском) для активизации интереса к формированию школьного химического языка. Обоснованы на примерах отличительные особенности разработки с учетом требований билингвиального обучения. Представлены фрагменты электронного образовательного ресурса для мотивации и повышения эффективности обучения в условиях двуязычья. Предложенная модель разработана с учетом требований федеральной рабочей программы по предмету «Химия» и адаптирована для школ национальной республики. Проблема актуальна. Принципиальным отличием и достоинством предлагаемой модели является использование информационных технологий, как неотъемлемую часть образовательного процесса в условиях смешанного обучения. Смешанное обучение с интеграцией цифровых образовательных ресурсов на двух языках предусматривает эффективность родного (тувинского) языка для решения дидактических задач по формированию предметных результатов обучения. Результаты педагогического эксперимента подчеркивают актуальность проектирования электронных (цифровых) образовательных ресурсов с учетом принципа системности. Анализ интерактивных заданий на двух языках в различных сервисах развивает не только познавательную активность, но и творческие способности учащихся, что очень важно для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.
Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, онлайн-платформа, цифровая трансформация, смешанное обучение, двуязычия, химические термины.
Annotation. The article shows the practical significance of the online platform as one of the most modern tools for developing electronic educational resources. The article focuses on the approach to selecting the content of the electronic (digital) educational resource «Introduction to Chemistry in the Native (Tuvan) Language» in two languages (Russian and Tuvan) to stimulate interest in the development of the school chemistry language. The article provides examples to highlight the distinctive features of the development process, taking into account the requirements of bilingual education. The article also presents fragments of the electronic educational resource to motivate and enhance the effectiveness of learning in a bilingual environment. The proposed model is developed taking into account the requirements of the federal working program for the subject «Chemistry» and is adapted for schools in the national republic. The problem is relevant. A fundamental difference and advantage of the proposed model is the use of information technology as an integral part of the educational process in a blended learning environment. Blended learning with the integration of digital educational resources in two languages ensures the effectiveness of the native (Tuvan) language in solving didactic tasks related to the formation of subject-specific learning outcomes. The results of the pedagogical experiment highlight the relevance of designing electronic (digital) educational resources based on the principle of systemacity. The analysis of interactive tasks in two languages in various services develops not only students' cognitive activity, but also their creative abilities, which is very important for achieving subject-specific, meta-subjective, and personal learning outcomes.
Key words: electronic educational resources, online platform, digital transformation, blended learning, bilingualism, chemical terms.

Введение. Данная статья является продолжением серии статьей, посвященных проблеме исследования [8, 9, 10, 11, 12]. Предметом данного исследования является электронные образовательные ресурсы на двух языках (русском и тувинском) как средство организации смешанного обучения по модели «Перевернутый класс». Как указывает Т.В. Суханова, в настоящее время цифровизация влияет не только на изменение средств обучения и содержания образования, но и на форму организации образования и обеспечения учебного процесса [14, С. 38]. Изменение содержания деятельности учителей под влиянием цифровой трансформацией образования указывали С.Н. Вачкова, Е.Ю. Петряева, И.А. Яшина. Авторами отмечаются, что цифровые технологии трансформируют образовательную деятельность, постепенно осуществляется переход от пассивного восприятия знаний к самостоятельному выполнению заданий [2, С. 10]**.** По мнению А.Х. Шелепаевой цифровая трансформация образовательного пространства предполагает возможность встраивания в учебный процесс различных образовательных ресурсов [15, С. 27]. На сегодняшний в связи с появлением огромного количества цифровых образовательных сервисов и платформ возник дефицит опыта и инструментов коллективной работы в онлайн-среде [4, С. 262]. В свою очередь, как справедливо отмечают Г.В. Днепровская, И.В. Шевцова, появилась уникальная возможность дополнить и развить теоретические и методологические положения онлайн – обучения на основе анализа эмпирических результатов, характеризующих актуальность и эффективность отдельных элементов цифровой среды [5, С. 144]. Таким образом, мы можем согласиться Г.А. Колосковой в том, что в эпоху цифровой трансформации онлайн-обучение и цифровые ресурсы часто предпочтительнее очного обучения, поскольку его можно использовать и получать доступ в соответствии с требованиями пользователей в любое время и любом месте [7, С. 740].

Изложение основного материала статьи. По мнению Д.Ю. Добротина цель изучения предмета служит основой отбора содержания, а исходя из содержания должны определяться формы, методы, технологии преподавания [6, С. 5].

Таким образом, в рамках нашего научного исследования для определения формы, методы, технологии преподавания в условиях билигивального обучения нами проектирован и конструирован по технологии смешанного обучения познавательно-обучающий электронный ресурс «Знакомство с химией на тувинском языке» на двух языках (на русском и тувинском) в онлайн платформе «Genially» по модели «Перевернутый класс». В исследовании А.З. Гайфуллиной перевернутый класс (англ. Flipped-classroom) рассматривается как система обучения, которая сочетает в себе аудиторные занятия и онлайн-обучение [3. С. 18]. В монографии [1, С. 128] указано, что при проектировании обучения по модели «Перевернутый класс» нужно учитывать специфику предмета и возрастные способности учащихся, так как универсальная модель не всем подходит.

Таким образом, созданная нами модель адаптирована с учетом билингвизма для детей национальных школ республики, специфики предмета «Химия» и ориентирована как дополнительный учебно-методический материал информационно-образовательной среды предметной линии УМК школьного курса химии. Преимуществами разработанной нами модели является в сочетании традиционных методов с электронными (цифровыми) ресурсами, при этом дети могут самостоятельно работать с ресурсом в удобное для себя время, не только перечитывать, но и анализировать значение и смысл школьных химических терминов на двух языках через родной язык.

Познавательно-обучающий электронный ресурс «Знакомство с химией на тувинском языке» на двух языках вмещает в себя толковый словарь школьных химических терминов на русском и тувинском языках по предмету «Химия», соответствующий федеральной рабочей программе базового уровня и государственной регистрации базы данных «Толковый словарь школьных химических терминов на русском и тувинском языках. Часть I» [11]. Характерной особенностью является автоматизация интеграции трех языков (тувинского, русского и химического), благодаря которой становится возможной комплексный контроль знаний по освоению школьного химического языка на двух языках. Познавательно-обучающий ресурс на онлайн-платформе поддерживает смешанное обучение, обеспечивая сочетание традиционных методов обучения и с цифровыми ресурсами, познавательность и обучаемость представленных химических понятий через родной язык, также мотивацию учащихся благодаря наглядным визуализациям. Пользовательский интерфейс прост и удобен для учеников основной школы. Все материалы представлены на двух языках на родном (тувинском) и русском языках, что позволяет учащимся развивать билингвистические компетенции одновременно с освоением вводного курса химии.

Приведем примеры фрагментов из познавательно-обучающего электронного ресурса на платформе «Genially», предложенных аудитории. Рисунок 1 показывает определение понятия «Химия» на двух языках.

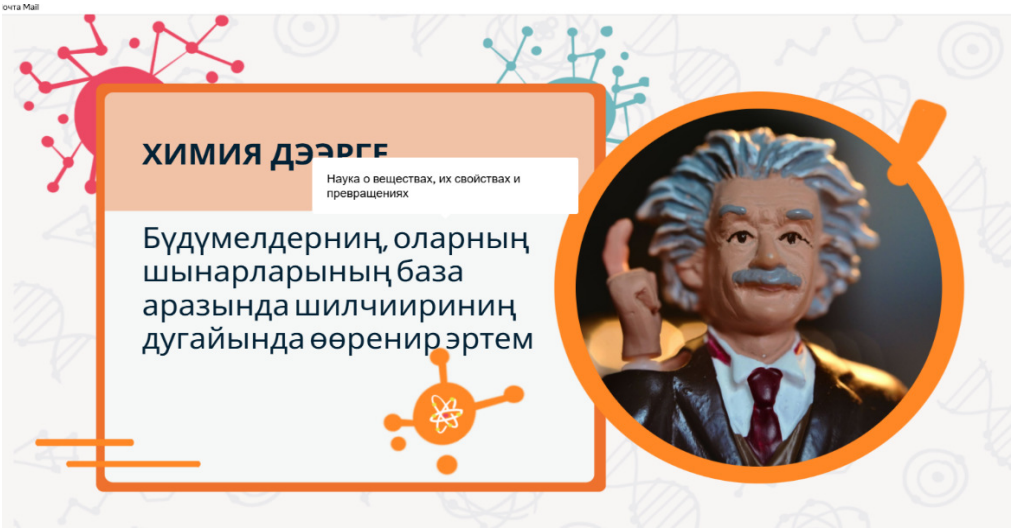


Рисунок 1. Пример из познавательно-обучающего электронного ресурса на платформе «Genially»

Своеобразный формат школьных химических терминов вводного курса химии в виде толкового словаря, созданный нами в электронном ресурсе с пояснениями на двух языках, с красочными и привлекательными иллюстрациями в качестве доступной информации для улучшения понимания учебного материала по освоению смысла и значения школьных химических терминов, стал визитной карточкой таких интерактивных универсальных учебных действий и рассмотрен в качестве дидактического средства внеаудиторное время. Например, на рисунке 2 представлена страница из онлайн платформы «Genially» под названием «Вводный курс химии» на двух языках для учащихся 8 класса.

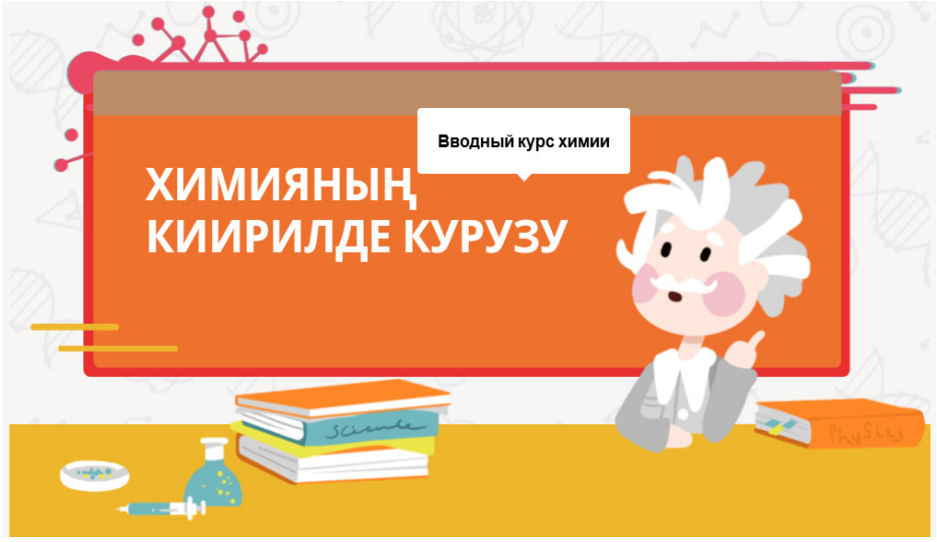


Рисунок 2. Фрагмент страницы из онлайн платформы «Genially» «Вводный курс химии» на двух языках

Знакомство учащихся с вводным курсом химии в рамках электронного курса предусматривает конкретную цель – развитие познавательной самостоятельности учащихся в условиях смешанного обучения для познания школьного химического языка, а также популяризации тувинского языка и повышению его престижа в современной образовательной среде.

Доступность учебного материала познавательно-обучающего электронного ресурса означает, что он должен быть понятен учаЁщимся и разработан с учетом требований федеральной рабочей программы по предмету «Химия». Например, курс химии для 8 класса «Вводный курс химии – Химияның киирилде курузу» включает следующие разделы на двух языках:

Тема 1. Первоначальные химические понятия – Эге химиктиг билиглер.
Тема 2. Простые вещества: Кислород. Водород – Бөдүүн бүдүмелдер: Кислород. Водород.
Тема 3. Вода. Растворы - Суг. Эзилдириглер.
Тема 4. Количественные отношения в химии – Химияда санныг хамаарылгалар.
Тема 5. Важнейшие классы неорганических соединений – Органиктиг эвес бүдүмелдерниң эң кол бөлүктери.
Тема 6. Периодический закон и строение атома – Периодиктиг хоойлу база атомнуң тургузуу.
Тема 7. Строение вещества. Химическая связь – Бүдүмелдиң тургузуу. Химиктиг харылзаа.

На рисунке 3 представлены примеры определений первоначальных химических понятий с точки зрения атомно-молекулярного учения, таких как физические и химические явления, химические реакции на онлайн платформе «Genially» на двух языках с красивыми иллюстрациями на тувинском языке.



Рисунок 3. Примеры первоначальных химических понятий на онлайн платформе «Genially»

Как видно из приведенного примера, отличительной особенностью познавательно-обучающего электронного ресурса является то, что на переднем плане представлены большими шрифтами химические термины на родном (тувинском) языке, а при наведении курсора на текст в тувинском языке появляется автоматически окошко с меньшим текстом на русском языке. На рисунке 4 представлен пример нажатия на определение химического понятия «Относительная атомная масса» на тувинском языке и появлении текста на русском языке на онлайн платформе «Genially».



Рисунок 4. Пример нажатия на определение химического термина и появлении текста на русском языке на онлайн платформе «Genially»

Для эффективного освоения учебного материала предусмотрены интерактивные элементы для простоты доступности и наглядности. Пользователи имеют возможность самостоятельно выбирать скорость и уровень детализации изучаемого материала. Такие учебные материалы познавательно-обучающего электронного ресурса можно использовать для визуализации химических терминов на двух языках, для саморазвития по освоению содержания новых школьных тем по химии. Они не несут дополнительной нагрузки, так как современные дети воспринимает цифровизацию в обучении без особых сложностей.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование учащихся с целью определения их удовлетворенности с использованием познавательно-обучающего электронного ресурса «Знакомство с химией на тувинском языке» на онлайн платформе «Genially», а также выявления дальнейшего совершенствования электронного ресурса. Общее число респондентов – 78, из них 45% из сельских школ (группа «а»), 55% – из школ г. Кызыла (группа «б»). Рассмотрим его результаты. На вопрос «Что Вам больше всего нравится в использовании электронного ресурса?». В качестве положительных моментов использования электронного ресурса 100 % (из группы «а» и «б») респондентов отметили возможность интерактивности перехода перевода химического термина с одного языка на другой при автоматизации, создает удобство и комфорт для анализа термина на двух языках, 85% респондентов (из них 89% из группы «а», 72% из группы «б») – за счет красочных ярких иллюстраций этимологический и смысловой анализ терминов на двух языках имеет большие эвристические возможности: визуально быстрее осуществляется взаимопереходы между реальными объектами и определениями, между названиями и формулами и уравнениями реакций, 65 % респондентов (из них 100% из группы «а», 35% из группы «б») – легкость освоения термина благодаря перевода на тувинском языке, 92 % опрошенных считает, что электронный ресурс на двух языках используется для дополнительной подготовки и саморазвитию для освоения и анализа школьного химического термина по базовой программе.

На вопрос об улучшениях электронного ресурса 47% респондентов (из них 48% из группы «а», 23% из группы «б») отметили необходимость инструмента по простым тестовым заданиям на тувинском языке для контроля и самоконтроля, видеоопыты на родном (тувинском) языке от ведущих специалистов 73% респондентов (из них 80% из группы «а», 81% из группы «б»).

Полученные результаты показывают, что для успешной организации смешанного обучения в условиях билингвиального обучения, необходимо комплексное использование электронных (цифровых) образовательных ресурсов на двух языках в разных онлайн-платформах, которое объединит в себе разнообразные проекты, разработки с учетом реальных потребностей и обучающихся и учителей национальных школ.

Введение в образовательный процесс электронного цифрового ресурса в контексте билингвального обучения открывает новые горизонты для развития критического мышления и языковых навыков учащихся. Это важный вклад в сохранение и развитие уникальной культуры и языка тувинского народа. Ресурсы, построенные на основе двух языков, способствуют не только формированию и совершенствованию школьных химических терминов, но и языковых компетенций по усвоению учебного материала.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что использование элементов электронных образовательных ресурсов на двух языках помогает расширять образовательные горизонты и поддерживать двуязычное образование, создавая дополнительные условия для образовательного процесса по технологии смешанного обучения. Уверены, что данная разработка станет полезным инструментом для всех, кто интересуется химией и тувинским языком, и послужит стимулом для исследований по указанной проблеме. Результаты педагогического эксперимента подчеркивают важность системного подхода к проектированию и использованию электронных (цифровых) образовательных ресурсов, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации на онлайн-платформах. Так как, интеграция новых технологий в образовательный процесс – это сложный, но необходимый шаг к модернизации системы образования. Решение существующих проблем требует совместных усилий государства, образовательных учреждений, педагогов и общества в целом [13, С. 212].

Литература:

1. Бороненко, Т.А. Теоретические основы построения концептуальной модели понятия «Цифровая грамотность» / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, [и др.]. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – 230 с.

2. Вачкова, С.Н. Влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя / С.Н. Вачкова, Е.Ю. Петряева, И.А. Яшина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 4(58). – С. 10-25

3. Гайфуллина, А.З. Элементы технологии смешанного обучения в современной школе / А.З. Гайфуллина // Химия в школе. – 2025. – № 5. – С. 17-23

4. Глущенко, В.А. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в

дистанционной форме / В.А. Глущенко; под ред. С.Г. Воровщикова [и др.] // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: материалы XIII Международной научно-практической конференции (в 2 частях). – Москва, 2021. – Ч. 2.– С. 266-262

5. Днепровская, Г.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения / Г.В. Днепровская, И.В. Шевцова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 12. – С. 144-155

6. Добротин, Д.Ю. Подходы к отбору содержания учебного предмета «Химия» / Д.Ю. Добротин // Химия в школе. – 2025. – № 6. – С. 5-11

7. Колоскова, Г.А. Методические подходы к повышению квалификации педагога информатики в области проектирования цифровых образовательных ресурсов / Г.А. Колоскова // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – Т. 12. – № 4. – С. 733-740

8. Куулар, Л.Л. Конструирование учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов / Л.Л. Куулар // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(4). – С. 237-241

9. Куулар, Л.Л. Система учебно-методических заданий как средство формирования профессиональной методической деятельности будущего педагога / Л.Л. Куулар // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(1). – С. 251-255

10. Куулар, Л.Л. Учебно-методический комплекс на двух языках как средство совершенствования содержания школьного химического образования / Л.Л. Куулар, Ч.М. Монгуш // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(2). – С. 246-250

11. Куулар, Л.Л. Толковый словарь школьных химических терминов на русском и тувинском языках / Л.Л. Куулар, А.М. Соян // Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 20256622514 от 19 мая 2025 г. – Ч. 1. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82525338 (дата обращения: 09.04.2026)

12. Куулар, Л.Л. Из опыта составления познавательных заданий по химии для организации самостоятельных работ / Л.Л. Куулар // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88(3). – С. 202-204

13. Ланина, С.Ю. Проблемы интеграции новых технологий в образовательный процесс / С.Ю. Ланина, Е.В. Плащевая, О.В. Иванчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 68(3). – С. 210-212

14. Суханова, Т.В. Развитие цифровых образовательных ресурсов в зарубежных странах (США, Великобритания, Китай, Бразилия, Германия). Обзор / Т.В. Суханова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 4(74). – С. 38-73

15. Шелепаева, А.Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания / А.Х. Шелепаева // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 3. – С. 27-34

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);
магистрант Меркушова Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблемное обучение рассматривается как определенная организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению. В результате таких занятий происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями, развитие мыслительных способностей. В современном быстроразвивающемся мире большую роль играет способность человека быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и осваивать новые навыки необходимые для выполнения какой-либо деятельности. Наиболее эффективным способом формирования “гибких” специалистов является применение в образовательном процессе проблемной формы обучения. При реализации технологии проблемного обучения роли педагога и обучающегося несколько трансформируются. В процессе применения технологии проблемного обучения перед каждым студентом ставится определенная проблемная задача или описывается проблемная ситуация. К основополагающим терминам проблемного обучения можно отнести: проблему как единица процесса, проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача как средство создания проблемной ситуации, проблематизация. Ценность проблемного обучения, как технологии обучения, заключается в том, что она способствует активизации мыслительной работы студентов, усвоению необходимых компетенций в рамках профессии, развитию самостоятельности, подготовке к дальнейшей трудовой деятельности. Педагогическая практика позволяет использовать множество вариантов создания проблемных ситуаций в ходе образовательного процесса, которые позволяют преподавателю наметить не один конкретный путь развития событий, а выбрать один из его наиболее продуктивных вариаций. Такая технология позволяет воспитывать в обучающихся готовность к «инновационному поведению», что наиболее ценится в современном быстроразвивающемся мире.

Ключевые слова: проблемное обучение, среднее профессиональное образование, принцип проблемности, формы выражения проблемы, дидактические приемы.

Annotation. Problem-based learning is viewed as a specific organization of educational activities that involves the creation of problematic situations under the guidance of a teacher and the active independent work of students to resolve them. These activities result in the creative acquisition of professional knowledge, skills, and abilities, and the development of thinking abilities. In today's rapidly developing world, a person's ability to quickly adapt to changing conditions and acquire new skills necessary for any activity plays a significant role. The most effective way to develop «flexible» specialists is to use problem-based learning in the educational process. When implementing problem-based learning, the roles of teacher and student are somewhat transformed. In the process of applying problem-based learning, each student is presented with a specific problematic task or a problematic situation. Fundamental terms of problem-based learning include: problem as a unit of process, problematicity, problematic situation, problematic task as a means of creating a problematic situation, and problematization. The value of problem-based learning as a teaching technique lies in

its ability to stimulate students' thinking, acquire essential professional competencies, develop independence, and prepare them for future careers. Teaching practices allow for the use of multiple ways to create problematic situations during the educational process, allowing teachers to identify not just one specific course of action but rather choose one of the most productive variations. This technique fosters students' willingness to engage in «innovative behavior», a trait highly valued in today's rapidly evolving world.

Key words: problem-based learning, secondary vocational education, problem-based principle, forms of problem expression, didactic techniques.

Введение. В современном быстроразвивающемся мире большую роль играет способность человека быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и осваивать новые навыки необходимые для выполнения какой-либо деятельности. Работодатели ждут от выпускников не просто знаний, а готовности действовать в реальных условиях. Развивая аналитическое и креативное мышление, участвуя в проектах и практикуясь на нестандартных задачах, вы повысите свою ценность на рынке труда. Ключевой принцип заключается в совокупности теоретических знаний, практических навыках, рефлексии и профессиональной гибкости.

Особую значимость приобретает такая образовательная модель, которая ориентирована не на трансляцию готовых знаний и их алгоритмичное воспроизведение, а на формирование критического мышления, автономности обучающихся и их когнитивной гибкости. Так на первый план выходят технологии развивающего обучения, а одной из ключевых технологий является проблемное обучение.

Цель данной статьи – раскрыть сущность, структуру и особенности организации проблемного обучения в системе СПО.

Изложение основного материала статьи. Проблемное обучение представляет собой педагогическую технологию, в рамках которой педагог не предоставляет студентам готовые сведения, а инициирует проблемные ситуации. Обучающиеся под руководством преподавателя самостоятельно осуществляют поиск способов решения.

К ключевым характеристикам проблемного обучения относят:

Акцент на поисковую деятельность: учебный процесс приобретает исследовательский характер – студенты самостоятельно выявляют проблему, подвергают её анализу и находят решение.

Развитие критического мышления: обучающиеся осваивают анализ эмпирических знаний, формулирование выводов, обобщение информации.

Творческий характер: поиск нестандартных решений стимулирует креативность.

Профессиональная направленность: проблемы моделируют реальные профессиональные задачи.

Самостоятельность: студенты активно участвуют в процессе познания, а не пассивно воспринимают информацию.

Целевые ориентиры проблемного обучения в системе СПО:

1. Освоение не только содержания знаний, но и процедурных способов их получения;
2. Формирование познавательной самостоятельности;
3. Развитие творческого потенциала и профессионального мышления;
4. Подготовка к решению реальных профессиональных задач;
5. Воспитание навыков самообразования и непрерывного профессионального развития.

Структурную организацию проблемного обучения в СПО можно представить в виде следующих этапов:

Актуализация имеющихся знаний: создание базы для разрешения новой проблемы.

Создание проблемной ситуации: постановка задачи, порождающей интеллектуальное затруднение.

Формулировка учебной проблемы: чёткое определение вопроса или задачи, подлежащей решению.

Поиск решения: самостоятельный анализ, выдвижение гипотез, обсуждение возможных вариантов.

Проверка гипотез: аргументация, обоснование или опровержение предложенных вариантов.

Формулировка вывода: обобщение полученных результатов, формулирование нового знания.

Закрепление и применение: использование усвоенных знаний в новых контекстах.

Проблемное обучение квалифицируется как разновидность развивающего обучения, сочетающая самостоятельную поисковую деятельность учащихся по усвоению ими готовых знаний [6].

Ключевые дефиниции проблемного обучения включают:

1. Проблема – явное либо скрытое противоречие, которое в зависимости от уровня сложности поставленной задачи требует детального исследования и оперативного разрешения.

2. Проблемная ситуация – интеллектуальное затруднение, возникающее в случае. Когда обучающийся не располагает способом объяснения феномена или достижения цели с помощью известных приемов.

3. Проблемный вопрос – вопрос, предполагающий анализ и поиск ответа, выходящего за пределы готовых знаний.

4. Проблемная задача – форма организации учебного материала, являющаяся средством создания проблемной ситуации, которая характеризуется наличием четких условий и неизвестного.

5. Проблематизация – механизм выявления субъектом проблемности объекта, реализуемый в конкретной проблемной задаче [5].

Важно отметить, что проблемное обучение в СПО не отрицает информативности, а меняет её функцию, а именно, знания не передаются в готовом виде, а добываются студентами в поиске разрешения противоречий и проблемных ситуаций. Исследователи выделяют следующие типы проблемных ситуаций:

1. Ситуация дефицита знаний.
2. Ситуация измененных условий.
3. Ситуация противоречия между теоретическими положениями и практикой.
4. Ситуация необъяснимого результата.

Реализация проблемного обучения в системе СПО невозможна без четкого понимания инструментов, с помощью которых преподаватель формирует для студентов учебную проблему. К таким инструментам можно отнести проблемные вопрос, задачу и задание [7]. Выбор конкретного инструмента (формы выражения проблемы) зависит от этапа обучения, специфики учебной дисциплины/профессионального модуля, а также уровня подготовленности студентов. Рассмотрим их более подробно.

Проблемное задание интегрирует в себе все формы выражения учебной проблемы и включает следующие компоненты:

1. Проблемный вопрос – запускает мыслительный процесс, формулирует суть затруднения. Проблемный вопрос – это дидактическое средство, которое не предполагает простого припоминания ранее усвоенных знаний. Он всегда содержит в себе скрытое противоречие и требует поиска новой информации или переосмысления уже известной для формулировки ответа. Отличительной особенностью такой формы является отсутствие готового алгоритма ответа: студент не может найти ответ в готовом виде в учебнике или конспекте. Ему необходимо провести интеллектуальную работу для поиска подходящего ответа [2].

2. Проблемная задача – конкретизирует условия и требования. Проблемная задача представляет собой более сложную

форму организации учебного материала, которая содержит строго заданные условия и требования к поиску неизвестного. Её решение предполагает анализ условий выдвижение гипотез, их проверку и получение нового знания либо способа действий. Проблемная задача обладает чёткой объектной структурой и нацелена на поиск оптимального способа решений.

3. Практическое действие – требует применения знаний в реальных или смоделированных условиях.

4. Рефлексия и обоснование – студент должен не просто дать ответ, но и объяснить логику решения, доказать его правильность, оценить альтернативные варианты.

Различные исследования показали, что при решении проблемных задач активная мыслительная деятельность обучающегося может быть аналитической или эвристической.

Аналитический вид деятельности характеризуется наличием определенных алгоритмов, позволяющих более быстро разрешать какие-либо проблемные ситуации, следуя четким последовательным действиям. В ходе аналитической деятельности все элементы проблемной ситуации подвергаются анализу, синтезу, обобщению, абстрагированию и конкретизации.

Эвристический вид мыслительной деятельности в большей степени ориентирован на интуитивное, чувственное мышление обучающегося. Оно способствует развитию творческого воображения, формированию умения совершать быстрые умозаключения, расширению мировоззрения [4].

Ключевым аспектом практической реализации проблемного обучения выступает выбор наиболее оптимального метода, соответствующего как целям занятия, так и уровню подготовленности студентов. В основе классификации, разработанной академиком М.И. Махмутовым, лежат два взаимосвязанных критерия: способ организации учебного процесса и степень проблемности.

Анализ научной литературы позволяет выделить основные методы проблемного обучения, выстраиваемые в строгую иерархическую последовательность – от минимальной самостоятельности студента до полноценной творческой активности. Рассмотрим их подробнее.

Метод монологического изложения выступает переходным от традиционного обучения к проблемному. При таком формате студенты выступают в роли пассивных слушателей, однако они должны следить за логикой рассуждения педагога, перерабатывая информацию на уровне понимания причинно-следственных связей. Такой метод наиболее эффективен на начальных этапах изучения сложных профессиональных тем, когда у студентов ещё нет достаточной базы для самостоятельно поиска.

Диалогический метод заключается в том, что преподаватель ставит проблему и решает её при активном содействии студентов. Процесс решения организуется через систему вопросов и ответов: педагог побуждает студентов высказывать предположения, сопоставлять факты, формулировать промежуточные выводы.

Эвристический или частично-поисковый метод характеризуется тем, что проблема ставится преподавателем, а уже самое решение студенты ищут самостоятельно, проходя все этапы. Роль педагога сводится к проектированию заданий, разделяющих сложную проблему на серию доступных, упрощенных подзадач, и консультированию.

Исследовательский метод - высший уровень проблемности. Такой метод предполагает, что студенты самостоятельно формулирую проблему, разрабатывают план её решения, выдвигают гипотезы, проводят эксперимент или анализ и формулируют конечный результат. Преподаватель лишь консультирует и координирует, но не вмешивается в сам процесс творческого поиска. С одной стороны, это самый трудоемкий метод, а с другой – наиболее эффективный и продуктивный [3].

Тем самым, педагогическая практика позволяет использовать множество вариантов создания проблемных ситуаций в ходе образовательного процесса, которые позволяют преподавателю наметить не один конкретный путь развития событий, а выбрать один из его наиболее продуктивных вариаций [1].

В контексте СПО проблемное обучение обладает значительным функциональным потенциалом, а именно:

1. Образовательная функция заключается в усвоении новых знаний посредством активного поиска и самостоятельных открытий, что способствует формированию критического мышления и глубокому пониманию причинно-следственных связей.

2. Мотивационная функция обеспечивает включение эмоционально-волевого компонента: обучающийся преодолевает интеллектуальные затруднения в процессе разрешения проблемной ситуации, формируя тем самым устойчивый познавательный интерес и внутреннюю мотивацию к овладению профессией.

3. Социальная функция выражается в формировании у будущего специалиста навыков командной работы, коммуникативной компетенции, умения брать на себя ответственность за принятые решения.

Таким образом, проблемное обучение выполняет ряд важнейших функций, которые позволяют подготовить высококвалифицированного специалиста среднего звена. Проблемное обучение способствует развитию творческого потенциала, формированию профессионального мышления, воспитанию активной позиции, вызывает познавательный интерес.

Выводы. Таким образом, технология проблемного обучения дает свой положительный результат: активизируется мыслительная деятельность студента, развивается критическое мышление, прокачиваются коммуникативные навыки, формируются компетенции, необходимые для успешной трудовой деятельности.

При традиционном обучении педагог сообщает на занятиях готовые факты, анализирует их, объясняет новые понятия, формулирует определения теорем, правил и т.д., а обучающиеся усваивают новые знания посредством пассивного запоминания, выполняют задания по образцу, который предоставил педагог. При таком обучении студенты не подключают свое мышление, не включаются в активную самостоятельную работу из-за чего страдает качество получаемого образования. При реализации же технологии проблемного обучения роли педагога и обучающегося несколько трансформируются: педагог становится наставников и помощником, который помогает своему подопечному, направляет его деятельность, задает наводящие вопросы, а обучающийся начинает самостоятельно искать решение поставленной проблемной ситуации, активно заниматься поиском новой информации, рассматривает проблему с разных сторон и предлагает варианты её решения.

Литература:

1. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2. – EDN USZVGG

2. Ищенко, Т.Н. Проблемный вопрос как интеллектуальное средство познания / Т.Н. Ищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 92-101. – EDN POOKGP

3. Проблемное обучение: понятие, виды, методы и средства реализации / А.А. Мокрова, К.С. Гордеев, А.А. Жидков [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2020. – № 1(101). – 5 с. – EDN BTCERA

4. Рослякова, Л.М. Проблемное обучение как образовательная технология / Л.М. Рослякова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной научной конференции (Уфа, 20-23 марта 2015 года). – Уфа: Лето,

2015. – С. 206-210. – EDN TREHEX
5. Садовникова, К.К. Методы и психологические аспекты проблемного обучения / К.К. Садовникова // Вестник Югорского государственного университета. – 2006. – № 4(5). – С. 117-122. – EDN OQQKET
6. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – Москва: Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 816 с. – ISBN 5-87953-211-9. – EDN QVDTMD
7. Тузинек, А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М.И. Махмутов / А. Тузинек // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 3(836). – С. 128-140. – EDN BKPCID
8. Хуторской, А.В. Программа Научной школы А.В. Хуторского (версия 2006 года) / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 1. – 8 с. – EDN VIJXXP

Педагогика

УДК 371

доцент кафедры хореографии Литвинова Валентина Станиславовна
ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», (г. Волгоград);
доцент кафедры хореографии Бойченко Наталья Евгеньевна
ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры» (г. Волгоград);
доцент кафедры хореографии Шаталова Татьяна Николаевна
ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры» (г. Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИИ

Аннотация. Статья посвящена формированию художественного творчества у подростков на занятиях хореографии. В работе обращается внимание на то, что в сфере образования сегодня повышается значение творчества, как фактора эффективности и качества обучения и воспитания обучающихся (Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ООО, 2012, 2024), Концепция дополнительного образования (2022). В названных государственных документах выделяется в качестве важнейшей задачи «создание условий для самореализации творческого потенциала обучающихся», позволяющего им выходить за пределы известного, принимать неожиданные творческие решения. Отмечается рост интереса подростков к формированию художественного творчества на занятиях хореографии (по результатам опросов студентов вузов искусств и культуры, проходивших педагогическую производственную практику в учреждениях дополнительного образования). Рассматривается понимание «художественного творчества», «художественного творчества подростков», «возможностей формирования художественного творчества на занятиях хореографии», как целостного личностного качества, включающего: деятельностный, интеллектуальный и эмоциональный компоненты, равномерно способствующие художественно-творческой самореализации подростков на занятиях хореографии в учреждениях дополнительного образования. Предлагается Программа с доминированием на «хореографическое экспериментирование». Несмотря на преимущества занятий хореографии, как универсального педагогического средства, обладающего огромным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании художественного творчества у подростков, важно дальнейшее изучение исследуемого процесса для успешного решения возникающих проблем и поиска ответов на новые вызовы времени в связи с противоречием: между наличием глубоких наработок, заложивших методологические основания для решения проблемы, и недостаточно отрефлексированными и систематизированными механизмами формирования художественного творчества подростков на занятиях хореографии в быстро меняющихся социальных и образовательных условиях для эффективного целенаправленного формирования этого важного личностного качества и целесообразного применения в образовательном процессе, повышения качества занятий хореографии в современных учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: художественное творчество как целостное личностное качество, подростки, занятия хореографии.

Annotation. The article is devoted to the formation of artistic creativity in adolescents during choreography classes. The article draws attention to the fact that creativity is becoming increasingly important in the field of education as a factor in the effectiveness and quality of teaching and upbringing of students (Federal State Educational Standard (FSES LLC, 2012, 2024), Concept of Additional Education (2022). In these government documents, the creation of conditions for the self-realization of students' creative potential is highlighted as a crucial task, allowing them to go beyond what is known and make unexpected creative decisions. There has been an increase in teenagers' interest in developing their artistic creativity through dance classes (based on surveys conducted by students of arts and culture universities who completed their teaching internships at additional education institutions). The article considers the understanding of «artistic creativity», «artistic creativity of teenagers», and «possibilities for the formation of artistic creativity in choreography classes» as a holistic personal quality that includes: activity, intellectual, and emotional components that equally contribute to the artistic and creative self-realization of teenagers in choreography classes in additional education institutions. The article proposes a program with a focus on «choreographic experimentation». Despite the advantages of choreography classes as a universal pedagogical tool with great educational and upbringing potential in shaping artistic creativity among adolescents, it is important to further study this process in order to successfully address emerging challenges and find answers to new time-related issues. This is due to the contradiction between the availability of deep-rooted research that has laid the methodological foundation for solving the problem and the lack of sufficient reflection.

Key words: artistic creativity as a holistic personal quality, teenagers, and choreography classes.

Введение. В современных условиях развития российского общества все более востребованным становится формирование творчества у подростков, как личностного качества, поскольку креативный образ мышления, проявление самостоятельности, способности к созиданию и решению нестандартных задач, обусловленных вызовами времени, очень важно и своевременно для будущих поколений нашей страны. Основное и дополнительное образование призваны решать задачу формирования творчества у подростков, проявляющегося в активизации способности видеть необычное в обыденном; творческом отношении к миру, другим людям и самому себе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ООО, 2012, 2024) выдвигается требование перед основной общеобразовательной школой «создавать основу для развития художественного творчества обучающихся» [9]. В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года (2022) в качестве одной из важных задач по художественному творчеству выделяется – «создание условий для самореализации творческого потенциала обучающихся» [7], способствующих развитию художественно–творческого воображения, способности к выходу за пределы известного, принятию неожиданных решений, созданию новых художественных образов.

Быстро меняющийся мир, система образования и сами подростки претерпевают существенные преобразования, что требует постоянного поиска и обновления педагогических средств формирования творчества, изучение их обновляющихся возможностей, что и обусловило выбор темы данного исследования.

Занятия хореографии являются одним из эффективных педагогических средств формирования художественного творчества подростков (Л.А. Ибрагимова, К.Ю. Махотина и др.). Результаты опросов студентов ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», проходивших педагогическую производственную практику в учреждениях дополнительного образования (2021-2025 г.г.), показывают, что подростки, начинающие заниматься хореографией, увлекаются занятиями и стремятся к творчеству, успешнее налаживают коммуникацию со сверстниками, «раскрепощаются», проявляют смелее эмоциональность, фантазию к восприятию танцевальных композиций, отклику танцевальными движениями на музыку, выражению пластикой движений настроения, созданию художественных образов, развитию индивидуальных интересов и способностей, поскольку занятия хореографии ученые и практики относят к универсальному педагогическому средству формирования художественного творчества подростков, включающему деятельностный, интеллектуальный и эмоциональный аспекты.

Исследователи (В.Ю. Ермохина [3], К.В. Нестерова [6] и др.) справедливо подчеркивают, что использование хореографии в качестве педагогического средства формирования художественного творчества подростков, является весьма продуктивными перспективным, поскольку создает условия для экспериментирования педагогами и самими подростками с пространством, временем и движением, открывает новые возможности для художественного самовыражениям, «создает уникальную атмосферу, в которой танец воспринимается не только как физическое движение, но и как основа звуковой и хореографической композиции» [3, С. 5], в ходе которой у подростков активно развивается художественное творчество, как личностное качество, сопровождающееся развитием упорства, трудолюбия, настойчивости, находчивости, памяти, мышления, эмоционального интеллекта, стремления к познанию нового и ценностного отношения к общечеловеческим ценностям, и собственно, художественного творчества, востребованного запросами времени.

Несмотря на имеющиеся теоретические наработки в педагогической науке о хореографии, как эффективном педагогическом средстве формирования художественного творчества подростков, следует отметить, что в постоянно обновляющихся современных условиях, как на уровне педагогической теории, так и образовательной практики, проблема требует постоянного поиска обновленных решений, выявления ответов на новые запросы времени, что и обусловило выбор темы настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Изучение возможностей формирования художественного творчества подростков на занятиях хореографии в меняющихся образовательных условиях. Научные подходы, обоснованные известными авторитетными учеными, посвященные творчеству, с различных позиций рассматривают исследуемое явление – с философских и культурологических, психологических и педагогических позиций. На протяжение развития теории творчества (креативности) было предложено несколько подходов в отечественных и зарубежных науках.

Представители первого подхода – специалисты в области интеллекта, мышления человека (Г. Айзенк, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, Н.Ф. Талызина и др.). – механизмом формирования творчества считали высокий уровень интеллекта. Данный подход был популярен в первой половине двадцатого столетия.

Представители второго подхода (Л.С. Выготский [1], А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров и др.) выдвинули тезис о том, что интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного механизма и условия развития творчества личности, поставив вопрос о значимости мотивации, ценностях, личностных чертах, что явилось движением вперед. Такой подход был признан к началу 50-х годов двадцатого столетия и стал переходным, поставив под сомнение, казалось бы, незыблемость идеи о ведущей роли интеллекта.

Представители третьего подхода (Д.Б. Богоявленская [2], Е.А. Васильева, В.Н. Дружинин, А.Н.Леонтьев, А.М.Матюшкин, К. Тейлор, Я.А. Пономарев и др.) явились авторами развития кардинальной позиции о том, что творчество (креативность) является самостоятельным фактором, несмотря на то, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности взаимосвязь не отрицается, и признается незначительная присутствующая корреляция. Эта позиция была обнародована и принята во второй половине двадцатого столетия.

Во многих исследованиях [3; 4] выделяется подростковая потребность разобраться в Себе, которая придает формированию художественного творчества исповедальный характер, реализующий «бурю, натиск чувств» в художественных образах.

Исследователи (Ю.С. Мануйлов [5] и др.) уделяют важное значение созданию образовательной среды подростков, стимулирующей их художественно-творческую активность, способствующую раскрытию и развитию личности, субъект-субъектным взаимоотношениям между участниками художественно-творческого процесса, их самореализации в общении с собой, другими и искусством, нацеливая на обогащение культурно-событийной среды посредством участия в культурных практиках.

Занятия хореографии в рамках данного исследования являются ведущим видом деятельности и эффективным педагогическим средством целенаправленного формирования художественного творчества подростков, как личностного качества [4].

Универсальность и значимость занятий хореографии, как вида деятельности, заключается в том, что в ходе высокой физической активности, нагрузки (деятельностный компонент) развивается и физически укрепляет весь организм танцоров, положительно влияя на мышечную массу, оказывая положительное воздействие на осанку и мускулатуру, координацию, пластичность, выносливость, ловкость, внимательность и т.д. Физическое развитие способствует воспитанию у подростка характера, дисциплинированности, трудолюбия, настойчивости, целеустремленности, упорству в достижении поставленных задач и преодолении трудностей, благотворно сказывающихся на других сферах жизнедеятельности подростка.

В ходе занятий хореографии, подросток постоянно узнает новую для себя информацию, знакомится с новыми движениями, упражнениями, танцевальными композициями, развивающими память, и способствующими неоднократному преодолению себя в стремлении добиться лучшего результата, формируя интерес к новому знанию (интеллектуальный компонент), обусловленный «повышением интеллектуального развития в подростковом возрасте, ускоряющийся воображением, сближающийся с теоретическим мышлением и дающий импульс к развитию художественного творчества», расширяющий кругозор, обогащающий интеллект образным гибким мышлением, наполненным стремлением к художественно-творческому самосовершенствованию и самореализации.

Эмоциональный компонент в ходе занятий хореографии также формируется при обучении слушанию и чувствованию музыки, духовно наполняющей танец, стимулирующей к созидательной деятельности, художественному восприятию диалога культур, творческой интерпретации художественных образов подростками, основанной на целостном, чувственно-образном восприятии, интуиции, ассоциативности, самовыражении себя через занятия хореографии, позволяющие компенсировать ограниченность жизненного опыта духовно-нравственными ориентирами в саморазвитии через художественное творчество как деятельность, направленную на получение нового, характеризующегося эмоциональной

включённостью и стремлением искать и многократно апробировать разные художественно-творческие решения.

Исследователи (В.С. Литвинова, Л.И. Столярчук и др. [8]) справедливо отмечают, что, несмотря на огромный образовательный и воспитательный потенциал занятий хореографии по формированию художественного творчества у подростков, открывающий новые перспективы для повышения качества дополнительного образования, существуют проблемы и новые вызовы.

Новые вызовы требуют свежих идей и педагогических средств формирования художественного творчества подростков на занятиях хореографии. «Развитие ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца предполагает создание условий для выражения эмоций, чувств, мыслей танцующих, осознания ими возможностей своего тела, познания души и самовыражения как способах хореографического творчества, строящегося на слиянии воедино музыки и состояния души» [8, С. 93]. Однако, данное явление «относится к одному из мало изученных вопросов в современной педагогической теории …и теории и истории танца» [8, С. 93].

Данное исследование проводилось на базе образцового художественного хореографического ансамбля «Лотос» МКУДО «Краснослободская детская школа искусств (ДШИ)» Волгоградской области, учреждения дополнительного образования, которое играет важную роль в культурной жизни Краснослободска, расположенная по адресу: Октябрьская улица, 28 в географической отдаленности – 20-30 минутах проезда до центра города Волгограда. В исследовательской работе, включающей диагностический и формирующий эксперимент приняли две группы подростков из 20 и 21человек в возрасте 11-13 лет. Всего 41 обучающийся, 2 педагога-хореографа.

Основной замысел специально разработанной Программы занятий хореографии по формированию художественного творчества у подростков, рассчитанной на 6 месяцев: 24 урока со средней продолжительностью 90 минут и соответствующие замыслу педагогические средства были посвящены «хореографическому экспериментированию» самими подростками при педагогической поддержке руководителями коллективов, педагогами-хореографами, создававшими условия для обучения подростков индивидуальному самовыражению.

Реализация Программы осуществлялась в три этапа: подготовительный, посвященный изучению новой танцевальной лексики (языка танца); основной, направленный на интенсивное приобщение подростков к танцевальной деятельности; результативный, направленный на самовыражение в хореографическом спектакле или перформансе, хореографическом действии – взаимодействии со зрителями, как диалоге между творцом и аудиторией, когда зрители становятся частью действия, а не пассивными наблюдателями. Для реализации Программы наряду с традиционными дидактическими методами: «от простого к сложному», «от известного – к неизвестному», «театрализации» и др., и традиционными воспитательными мероприятиями: совместные празднования и поездки, укрепляющие не только «внешние», но и «внутренние» связи, интересы и ценности коллектива хореографического ансамбля. Применялись также просмотры видеоматериалов с их обсуждением и коррекцией движений. В рамках реализации программы осуществлялась постановка танцев, хореографических спектаклей для всех участников, где каждому находилось место, с учетом индивидуальности подростка для чувствования музыки и выражения чувств, настроения, развития коммуникативных способностей, социальной адаптации подростков, утверждения их социальной значимости посредством соучастия в художественном действии (Б.П. Юсов), предполагающей обучение диалогу со зрителем в совместной творческой деятельности.

Выводы. Современная практика дополнительного образования все активнее требует нестандартных решений в связи с беспрецедентной скоростью изменений в современном обществе и новыми вызовами, актуализирующими необходимость проявления творчества для успешного решения возникающих задач творческой самореализации подростков. Формирование художественного творчества у подростков на занятиях хореографии в переходный этап между детством и взрослостью позволяет укрепить, закалить будущую личность, определить ее ценности, устремления, творческий потенциал, заложить основы для гибкого мышления, способности к инновациям и поиску оригинальных творческих путей для решения актуальных проблем на протяжении всей жизни.

В нашем исследовании ведущим видом деятельности и эффективным педагогическим средством целенаправленного формирования художественного творчества подростков, как личностного качества, являются занятия хореографии. «Возможности формирования художественного творчества на занятиях хореографии», связаны, прежде всего, с их универсальным характером целостного развития личности подростка, в равной степени: как физическим, умственным, так и эмоциональным. Высокая физическая активность (деятельностный компонент) способствует физическому укреплению всего организма танцоров, и воспитанию дисциплинированности, упорству в достижении поставленных задач, благотворно влияя и на различные сферы жизни подростка. Постоянно новая информация на занятиях хореографии (новые движения, упражнения, танцевальные композиции, истории их создания и биографические данные об их авторах), развивают память, интерес к новому знанию (интеллектуальный компонент), расширяя кругозор, обогащая интеллект образным гибким мышлением, наполненным стремлением к художественно-творческому самосовершенствованию и самореализации. Активно и эффективно задействован и эмоциональный компонент в ходе занятий хореографии при обучении слушанию и чувствованию музыки, духовно наполняющей танец, стимулирующей к созидательной деятельности, творческой интерпретации художественных образов подростками, основанной на целостном, чувственно-образном восприятии, интуиции, ассоциативности, самовыражении себя через занятия хореографии.

Изучение и уточнение возможностей формирования художественного творчества подростков на занятиях хореографии в современных условиях приобретает особую актуальность в связи с противоречивой картиной: с одной стороны, на уровне педагогической теории проблема исследования имеет глубокие серьезные наработки, закладывающие методологические основания для ее решения, а с другой, недостаточно отрефлексированными и систематизированными остаются механизмы формирования художественного творчества подростков на занятиях хореографии, способствующие сегодня все более многогранной реализации их творческого потенциала, требующие обновления в быстро меняющихся социальных и образовательных условиях для эффективного целенаправленного формирования этого важного личностного качества и целесообразного применения в образовательном процессе для повышения качества занятий хореографии в системе дополнительного образования.

Изменения, происходящие в последние десятилетия в современном российском обществе и системе дополнительного образования, открывают новые перспективы, обогащая современный образовательный процесс в системе дополнительного образования современными педагогическими средствами, позволяющими все многограннее реализовать творческий потенциал подростков, создавая новые формы взаимодействия между танцорами и зрителями, расширяя возможности художественного творчества танцующих и самих занятий хореографии.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 186 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Ермохина, В.Ю. Специфика обучения подростков средствами современного танца в школах искусств / В.Ю. Ермохина // Молодой ученый. – 2020. – № 2(292). – С. 386-389. – URL: https://moluch.ru/archive/292/65044 (дата

обращения: 15.04.2026)
4. Ибрагимова, Л.А. Занятия хореографией как средство развития художественно-творческих способностей обучающихся / Л.А. Ибрагимова, К.Ю. Махотина // Культура. Наука. Образование: проблемы и перспективы: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нижневартовск, 2021. – С. 306-314
5. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
6. Нестерова, К.В. Современный танец как средство развития творческой индивидуальности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.В. Нестерова. – Екатеринбург, 2011. – 24 с.
7. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года». – URL: https://minobr.orb.ru/documents/active/61110/ (дата обращения: 15.04.2026)
8. Столярчук, Л.И. Особенности развития ассоциативно-образного мышления обучающихся посредством импровизационного танца / Л.И. Столярчук, В.С. Литвинова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 92-97
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) в редакции 2024 года: утверждён приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 года № 287, с изменениями от 22 января 2024 года. – URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 15.04.2026)

Педагогика

УДК УДК 37.017.92

член союза дизайнеров России, доцент Лукьянова Ольга Геннадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В СПО ЧЕРЕЗ ДЕМОЭКЗАМЕН

Аннотация. В статье представлена технология развития профессиональной компетентности будущих дизайнеров в системе среднего профессионального образования (СПО) через подготовку к демонстрационному экзамену. Автором обоснована необходимость интеграции подготовки к демоэкзамену в общий процесс профессионального становления обучающихся. В ходе исследования выявлены три взаимосвязанных педагогических условия успешного формирования профессиональной компетентности. Первое условие предполагает разработку и внедрение авторской дополнительной общеразвивающей программы «Подготовка к демонстрационному экзамену будущих дизайнеров», структура которой включает четыре модуля. Второе условие связано с применением технологий контекстного обучения, моделирующих реальные профессиональные ситуации и устраняющих разрыв между теорией и практикой. Третье условие предусматривает использование активных форм и методов обучения, в том числе проблемных лекций и практических занятий. Особое внимание уделено методической разработке проблемной лекции «Графический дизайн фирменного стиля» и четырёхстадийному алгоритму создания художественного образа. Практическая апробация технологии осуществлялась на базе двух техникумов и подтвердила её эффективность. Авторская программа обеспечивает поэтапное формирование у студентов проектного мышления, технических навыков и опыта творческой деятельности. Предложенная система контроля, основанная на регулярном разборе творческих работ без промежуточных отметок, развивает профессиональную рефлексию и критическое мышление. Реализация данной технологии способствует успешной сдаче демонстрационного экзамена и подготовке конкурентоспособных выпускников в области графического дизайна.
Ключевые слова: профессиональная компетентность, дизайнер, среднее профессиональное образование, демонстрационный экзамен, технология обучения, контекстный подход, активные методы обучения.
Annotation. The article presents a technology for developing professional competence of future designers in the secondary vocational education (SVE) system through preparation for the demonstration exam. The author substantiates the need to integrate demonstration exam preparation into the overall process of students' professional development. The study identifies three interrelated pedagogical conditions for the successful formation of professional competence. The first condition involves the development and implementation of an author's additional general developmental program «Preparation for the Demonstration Exam for Future Designers», whose structure includes four modules. The second condition is associated with the application of contextual learning technologies that simulate real professional situations and eliminate the gap between theory and practice. The third condition provides for the use of active forms and teaching methods, including problem-based lectures and practical classes. Special attention is paid to the methodological development of a problem-based lecture «Graphic Design of Corporate Identity» and a four-stage algorithm for creating an artistic image. Practical testing of the technology was carried out at two technical colleges and confirmed its effectiveness. The author's program ensures the gradual formation of students' project thinking, technical skills and experience of creative activity. The proposed assessment system, based on regular analysis of creative works without intermediate grades, develops professional reflection and critical thinking. The implementation of this technology contributes to the successful passing of the demonstration exam and the preparation of competitive graduates in the field of graphic design.
Key words: professional competence, designer, secondary vocational education, demonstration exam, educational technology, contextual approach, active learning methods.

Введение. Современная система среднего профессионального образования (СПО) сталкивается с необходимостью подготовки конкурентоспособных выпускников, способных успешно демонстрировать приобретённые компетенции в условиях, приближённых к реальной профессиональной деятельности. Особенно остро эта проблема стоит в сфере дизайна, где требования к практической подготовке и творческой мобильности специалиста постоянно возрастают под влиянием быстро меняющихся цифровых технологий и рыночных запросов. Одним из эффективных инструментов оценки таких компетенций выступает демонстрационный экзамен. Однако анализ практики проведения демоэкзаменов показывает, что многие студенты испытывают затруднения именно на этапе переноса теоретических знаний в плоскость конкретного проектного решения в условиях жёсткого регламента. Однако традиционная организация учебного процесса не всегда в полной мере обеспечивает формирование у будущих дизайнеров целостной системы профессиональных знаний, умений и опыта творческой деятельности. Более того, в существующей практике подготовка к демонстрационному экзамену нередко носит фрагментарный характер и не встроена органично в логику всего обучения, что снижает её развивающий потенциал. В связи с этим возникает необходимость пересмотра не только содержания, но и технологической стороны образовательного процесса. В связи с этим актуальной становится разработка и внедрение специальной технологии, интегрирующей подготовку к демонстрационному экзамену в общий процесс профессионального становления

обучающихся. Предлагаемый подход должен обеспечить не просто «натаскивание» на экзаменационные задания, а планомерное наращивание профессиональной компетентности через решение квазипрофессиональных задач. Кроме того, такая технология должна учитывать специфику дизайн-образования, где результат всегда носит субъективно-творческий характер, но при этом оценивается по единым объективированным критериям. Цель настоящей статьи – представить технологию развития профессиональной компетентности будущих дизайнеров в системе СПО, реализуемую через подготовку к демонстрационному экзамену, и обосновать её основные педагогические условия.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования было установлено, что успешное формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров при подготовке к демонстрационному экзамену обеспечивается реализацией трёх взаимосвязанных педагогических условий.

Первое условие предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс авторской дополнительной общеразвивающей программы «Подготовка к демонстрационному экзамену будущих дизайнеров». «Современные образовательные стандарты в России предоставляют учебным заведениям свободу в формировании вариативной части образовательных программ, что позволяет адаптировать содержание профессионального образования под конкретную модель специалиста» [4, С. 252]. Программа базируется на трёх методологических положениях: единстве теории и практики, моделировании профессиональных ситуаций, систематичности и последовательности формирования знаний и умений.

Принцип единства теории и практики обеспечивает тесную связь обучения с реальными производственными условиями. Принцип моделирования позволяет выявлять разрыв между требуемыми и актуальными компетенциями обучающихся через адаптацию типичных производственных задач к формату учебных заданий. Принцип систематичности предполагает организацию содержания от базовых основ к целостной системе профессионально значимых знаний.

Цель программы – развитие творческих способностей студентов и установление устойчивой связи между теоретической подготовкой и её практической реализацией. Основная задача заключается в мотивации обучающихся к раскрытию креативного потенциала и вовлечении их в проектную деятельность, включая участие в конкурсах профессионального мастерства.

Структура программы включает четыре крупных модуля. «Модульная система обучения предполагает разделение образовательного процесса на модули, каждый из которых фокусируется на конкретной теме или навыке. Это позволяет: глубже изучить определенные аспекты дизайна <…>, оценивать результаты по завершению каждого модуля, что помогает отслеживать прогресс студентов» [5, С. 185]. Первый модуль посвящён разработке технического задания на продукт графического дизайна. В его рамках студенты осваивают поиск и анализ информации, оформление технического задания в соответствии с действующими стандартами, разработку концепции проекта, расчёт технико-экономических показателей и подготовку презентации.

Второй модуль направлен на создание графических дизайн-макетов. Здесь студенты демонстрируют знание требований к материалам, осваивают обоснованный выбор программного обеспечения, выполняют эталонные образцы и разрабатывают технологические карты. Особое внимание уделяется воплощению авторских решений в таких направлениях, как фирменный стиль, многостраничные издания, информационный дизайн и дизайн упаковки.

Третий модуль связан с подготовкой дизайн-макета к печати или публикации. Обучающиеся осваивают технологии допечатной подготовки, настройку технических параметров и сопровождение процесса вывода готового продукта.

Четвёртый модуль представляет собой обучающую симуляцию демонстрационного экзамена, в ходе которой воссоздаются все ключевые элементы экзаменационной среды: организация площадки, техническое оснащение, соблюдение регламента, процедуры контроля и оценивания, а также последующий разбор типичных ошибок.

В результате освоения программы студенты овладевают комплексом компетенций, включающим знание рыночных тенденций, теоретических основ композиции и законов формообразования, владение методами стилизации, трансформации, модульности и комбинаторики, понимание цветовой гармонии, а также практический опыт реализации дизайн-продуктов по указанным направлениям.

Второе педагогическое условие связано с внедрением технологий контекстного обучения в структуру авторской программы.

Как отмечают Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий, традиционная передача отвлечённой учебной информации приводит к потере личностного смысла учения и снижению интереса к будущей профессии, тогда как контекстный подход моделирует реальные профессиональные ситуации, возвращая обучению практическую значимость [1, С. 41].

Дж. Равен также подчёркивает, что развитие компетентностей высокого уровня возможно только при условии применения их в значимой для обучающихся деятельности [8, С. 65].

Практическая апробация программы на базе Калужского коммунально-строительного техникума им. И.К. Ципулина и Алексинского машиностроительного техникума подтвердила, что участие студентов в конкурсах профессионального мастерства в рамках контекстного обучения стимулирует инициативу, нестандартное мышление и профессиональное самоопределение. В такой модели студент выступает активным субъектом творческого процесса, а преподаватель выполняет координирующую функцию. Профессиональная и познавательная мотивация оказываются органично взаимосвязанными, что устраняет искусственное разделение этих двух видов мотивации, характерное для традиционного обучения.

Третье педагогическое условие предполагает использование активных форм и методов обучения. Традиционный когнитивный подход, ориентированный преимущественно на накопление знаний, уступает место инновационным технологиям, в которых студенты проявляют самостоятельную творческую активность в условиях, приближённых к реальной практике. Активные методы легко интегрируются в действующий учебный план без значительных материальных затрат. Например, проблемная лекция превращает монологическую подачу материала в диалогическое взаимодействие.

Согласно Т.Е. Демидовой и А.П. Тонких, проблемная лекция строится на отборе и структурировании содержания с учётом принципа проблемности и на диалогическом взаимодействии преподавателя и студентов в ходе занятия [2, С. 3].

М.В. Буланова-Топоркова уточняет, что новое знание на такой лекции выступает как «неизвестное», которое необходимо открыть через разрешение внутренних противоречий [7, С. 71].

Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова и М.М. Новик добавляют, что эффективность проблемной лекции обеспечивается системой контрольных вопросов, обсуждением материала и заранее подготовленным методическим оснащением [3, С. 16].

В рамках исследования была разработана проблемная лекция «Графический дизайн фирменного стиля». В её содержании последовательно раскрываются понятие и история фирменного стиля, его основные элементы и носители, современные тенденции графического дизайна и этапы проектирования. Методически лекция строится на формировании проблемной ситуации в начале занятия, демонстрации мультимедийной презентации с наводящими вопросами, предоставлении студентам права высказывать альтернативные мнения и поощрении выдвижения гипотез.

Особое место в активном обучении занимают практические занятия.

Как отмечают Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев и А.Г. Пашков, дидактическая цель практических работ состоит в

формировании профессиональных умений, что приобретает особое значение при изучении специальных дисциплин [6, С. 142-143]. В области дизайна ключевые навыки формируются прежде всего через практическую проектную деятельность, поскольку личный опыт самостоятельной работы над проектами позволяет студенту максимально погрузиться в специфику будущей профессии.

Для практических занятий по программе «Подготовка к демонстрационному экзамену будущих дизайнеров» был разработан комплекс упражнений с постепенным усложнением. Последовательность работы включает: разъяснение содержания, установление междисциплинарных связей, постановку задачи с критериями оценки, обсуждение способов решения, предварительное эскизирование, детализацию выбранного варианта и коллективное обсуждение готовых проектов.

А.Н. Шеховцова подчёркивает, что художественный образ в дизайне возникает на пересечении сигнала от объекта и активности сознания, а композиция наполняет элементы новым смыслом, организуя эстетическую форму [9, С. 81].

Универсальный алгоритм формирования образа включает четыре стадии. Первая стадия – сбор исходной информации и зарисовки с натуры, позволяющие понять конструктивную основу предмета. Вторая – выполнение предварительного эскиза, фиксирующего непосредственное впечатление автора. Третья – разработка творческого эскиза с детальной проработкой композиции, цветовой гаммы и конструктивных решений. Четвёртая – перевод эскиза в цифровую среду, точное моделирование и визуализация с сохранением индивидуальности замысла.

Оценка достижений студентов осуществляется через систематический текущий мониторинг. Наиболее результативной формой контроля стал регулярный разбор выполненных творческих заданий в формате практикумов без обязательного выставления отметок на промежуточных этапах. «К контролю предъявляются требования индивидуальности, систематичности, разнообразия форм, всесторонности (охват теории и практики) и объективности, исключающей предвзятые или случайные суждения» [10, С. 10]. Это способствует формированию у студентов навыков аргументированной защиты собственных решений и критического отношения к результатам своей работы и работы однокурсников. Итоговая оценка определяется на основе среднего балла по этапам реализации проекта, степени разработанности эскиза и качества исполнения, отражающего уровень профессионального мастерства.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, разработанная и апробированная технология развития профессиональной компетентности будущих дизайнеров в системе СПО через подготовку к демонстрационному экзамену включает три обязательных педагогических условия: авторскую дополнительную программу, контекстное обучение и активные методы. Дополнительным важным результатом исследования стало подтверждение того, что именно сочетание этих трёх условий, а не каждое из них в отдельности, даёт синергетический эффект в формировании профессиональной компетентности.

Во-вторых, структурно-содержательное наполнение программы, охватывающее разработку технического задания, создание макетов, подготовку к печати и симуляцию экзамена, позволяет поэтапно формировать у студентов комплекс необходимых компетенций.

При этом обучающая симуляция демоэкзамена (четвёртый модуль) выступает не просто тренировочным этапом, но и диагностическим инструментом, выявляющим индивидуальные дефициты каждого студента.

В-третьих, контекстный подход и активные формы занятий (проблемные лекции, практикумы с разбором работ, четырёхстадийный алгоритм создания образа) обеспечивают устойчивую мотивацию и связь теории с практикой.

Опыт апробации показал, что наибольший прирост практических навыков наблюдается у студентов, которые прошли полный цикл четырёхстадийного алгоритма (от натурных зарисовок до цифровой визуализации) в рамках каждого модуля программы.

В-четвёртых, предложенная система контроля, основанная на регулярном обсуждении творческих проектов, развивает профессиональную рефлексию и критическое мышление.

Кроме того, такая система постепенно снижает экзаменационную тревожность студентов, поскольку промежуточная оценка носит формирующий, а не констатирующий характер.

Результаты апробации также свидетельствуют о том, что предложенная технология положительно влияет на развитие навыков командного взаимодействия, так как разбор проектов часто перерастает в коллективное обсуждение альтернативных решений.

Ещё одним значимым эффектом стало повышение уровня притязаний студентов: многие из них после участия в обучающей симуляции демоэкзамена добровольно включаются в профессиональные конкурсы и чемпионаты.

Наконец, технология доказала свою воспроизводимость: она может быть адаптирована для других творческих специальностей СПО без коренной перестройки её дидактической основы.

Реализация данной технологии способствует качественной подготовке выпускников к успешной сдаче демонстрационного экзамена и последующей профессиональной деятельности в области графического дизайна.

Литература:

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – Москва: Логос, 2006. – 184 с.

2. Демидова, Т.Е. Реализация проблемного обучения в вузе / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 4. – С. 6-12

3. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учебно-методическое пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

4. Лукьянова, О.Г. Теоретическая модель формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров / О.Г. Лукьянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 250-253

5. Ковешникова, Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в системе среднего профессионального образования / Е.Н. Ковешникова, Н.А. Бахлова, О.Г. Лукьянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 184-186

6. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2006. – 368 с.

7. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

8. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – Москва: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

9. Шеховцова, А.Н. Художественный образ как проблема в современном дизайне / А.Н. Шеховцова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – С. 80-83

10. Табачук, Н.П. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие / Н.П. Табачук. – Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2017. – 104 с.

УДК 371
кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕФИЦИТЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем профессиональной переподготовки учителей основ безопасности и защиты Родины. Формирование компетентного специалиста в сфере образования в современных условиях предполагает создание и внедрение инновационных подходов к профессиональному развитию педагогических кадров. В процессе исследования выявлен комплекс дефицитов в предметно-содержательной (обновление содержания предмета), предметно-методической (отсутствие учебников, методических рекомендаций к разработке технологических карт для уроков по новым темам и разработке сценариев к внеурочным предметным мероприятиям; интеграция инновационных методов и технологий), предметно-практической (недостаточное количество часов на отработку практических навыков, материально-техническое обеспечение, информационная загруженность предмета) и предметно-диагностической (отсутствие стандартизированных диагностических инструментов) частях реализации предмета «Основы безопасности и защиты Родины». Установлены профессиональные риски (потребность в профессиональной кадровой подготовке, наличие проблем с тайм-менеджментом у педагогов в процессе подготовки к занятиям, профессиональное выгорание, заниженный уровень развития у учащихся учебной мотивации в отношении предмета), которые могут снижать эффективность преподавания предмета ОБЗР.

Ключевые слова: педагогические профессиональные дефициты, переподготовка кадров в области основ безопасности и защиты Родины, мониторинг профессиональных дефицитов, минимизация профессиональных рисков.

Annotation. The article is devoted to solving the current problems of professional retraining of teachers of the basics of security and defense of the Motherland. The formation of a competent specialist in the field of education in modern conditions involves the creation and implementation of innovative approaches to the professional development of teaching staff. The study identified a set of shortcomings in the subject-specific content (updating the subject content), subject-specific methodology (lack of textbooks and methodological recommendations for developing technological maps for lessons on new topics and developing scenarios for extracurricular subject activities; integration of innovative methods and technologies), subject-specific practice (insufficient number of hours for practicing practical skills, lack of material and technical resources, and information overload in the subject), and subject-specific diagnostics (lack of standardized diagnostic tools) in the implementation of the subject «Fundamentals of Security and Defense of the Motherland». Professional risks have been identified (the need for professional staff training, problems with time management among teachers during the preparation of classes, professional burnout, and a low level of academic motivation among students), which can reduce the effectiveness of teaching the subject of Life Safety.

Key words: pedagogical professional deficits, retraining of personnel in the field of national security and defense, monitoring of professional deficits, minimizing occupational risks.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2026-055/1 по теме «Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки кадров в области «Основы безопасности и защиты Родины»»

Введение. Сегодня система профессионального образования должна принципиально изменить подход к подготовке и переподготовки педагогических кадров по основам безопасности и защиты Родины. Крайне важно создавать актуальные модели как для первоначальной подготовки специалистов, так и для их дальнейшего обучения, чтобы они соответствовали духу времени, новым образовательным тенденциям и максимально использовали потенциал всего образовательного пространства.

Исследования в области профессиональной подготовки и переподготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности проводились под руководством ряда ученых. Так, С.В. Абрамова, С.В. Петров и В.В. Сапронов внесли свой вклад в создание общей теории обеспечения безопасности жизнедеятельности [3; 5].

Другие исследователи, включая А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, Е.П. Белозерцева, А.Я. Данилюка, И.А. Зимнюю, А.А. Орлова и В.А. Скаткина, уделяли особое внимание разработке содержания профессионального педагогического образования в сфере безопасности жизнедеятельности [4; 6].

Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, В.В. Гафнер, М.А. Картавых, В.Н. Мошкин, Д.В. Смирнов и Л.Х. Ушакова занимались разработкой педагогического сопровождения для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, а также проектированием и обеспечением переподготовки педагогических кадров в области ОБЗР [2; 7].

Для успешной реализации подготовки и переподготовки педагогических кадров по дисциплине «Основы безопасности и защиты Родины» требуется идентификация актуальных педагогических дефицитов и профессиональных рисков и их последующая ликвидация посредством создания и внедрения инновационных дополнительных образовательных программ [1].

Изложение основного материала статьи. Мониторинг педагогических дефицитов и профессиональных рисков в преподавании предмета «Основы безопасности и защиты Родины» осуществлялся посредством контент-анализа результатов анкетирования учителей и преподавателей-организаторов ОБЗР. В исследовании принимали участие педагоги г. Оренбурга и Оренбургской области в количестве 100 респондентов.

Результаты мониторинга.

1. Дефициты в предметно-содержательной части преподавания предмета ОБЗР.

Так, проведенное анкетирование показало, что большая часть, а именно более 70% педагогов-предметников столкнулись со сложностями в научно-методическом обеспечение преподавания ОБЗР, так как потребовалось серьезное теоретическое переосмысление в части военной подготовки учащихся, организации и проведения военных сборов, первой помощи пострадавшим и в сфере информационной безопасности (перечисленные тематические кластеры требуют дополнительного освещения в теории предмета, а так же включение их в предметный блок программы профессиональной переподготовки).

Изменение содержания образования по ОБЗР способствует развитию новой парадигмы мышления и мировоззрения как у обучающихся, так и у преподавателей. В связи с этим внедрение нелинейных образовательных технологий, обеспечивающих разнообразие способов усвоения знаний и практических навыков, выступает важнейшим фактором формирования качественных образовательных результатов.

2. Дефициты в предметно-методической части преподавания предмета ОБЗР.

Так, проведенное анкетирование показало, что большая часть, а именно более 80% педагогов-предметников столкнулись со сложностями в организационно-методическом обеспечение преподавания ОБЗР. Педагоги отмечают, что предметная методическая недостаточно наполнена, особенно по новым темам.

Современные педагоги испытывают потребность в новых учебниках для организации и оптимизации педагогического взаимодействия с учащимися (особый недостаток имеется в части информационной безопасности, видами вооружения, в связи с современными изменениями, слабо раскрыты вопросы касающиеся экипировки, военных сборов и управления полетами БПЛА и др.).

В части методической поддержки педагогии нуждаются в помощи по составлению технологических карт для уроков по новым темам и по разработке сценариев к внеурочным предметным мероприятиям, количество которых увеличилось в связи с добавлением новых педагогических задач (формирование гражданской идентичности, формирование эмоционально-волевой устойчивости, развитие мотивационно-ценностной сфер учащихся и др.).

Наблюдается затруднение у педагогических работников в имплементации современных образовательных технологий и ресурсов в их профессиональную деятельность. Так, педагогические практики в области ОБЗР требуют интеграции инновационных методов и технологий. Наблюдается устойчивая тенденция к цифровизации образовательного процесса и формированию цифровой компетентности обучающихся, что обусловлено приоритетным значением цифровых технологий в предметном обучении. Цифровая грамотность определяется как готовность педагога к продуктивному использованию современных цифровых устройств в познавательной деятельности и к эффективному противодействию цифровым рискам.

Важно учитывать, что у современных поколений учащихся отмечается развитие «клипового мышления», способствующего обработке информационных потоков и адаптации к эмоциональному напряжению. В связи с этим, внедрение гибких методик обучения, таких как аджайл и скрам-технологии, приобретает высокую актуальность. В то же время, индивидуальный подход значительно повышает эффективность современного образования. Такие подходы, как обучение по уровням сложности, проектная работа и коллективное обучение, способствуют развитию критического мышления и более полному усвоению как теоретических, так и практических аспектов изучаемого материала.

Дополнительно, геймификация образовательного процесса содействует развитию практических компетенций, а интерактивные технологии, интегрирующие реальную и виртуальную среды, повышают сензитивность обучающихся к потенциальным угрозам.

3. Дефициты в предметно-практической части преподавания предмета ОБЗР.

Так, проведенное анкетирование показало, что большая часть, а именно более 70% педагогов-предметников столкнулись со сложностями в практической подготовке к эффективной реализации преподавания ОБЗР.

Педагоги отмечают, что сегодня наблюдается снижение почасовой нагрузки в предметной области ОБЗР, что обусловлено введением в образовательную программу общеобразовательных организаций новых дисциплин. Соответственно, предмет ОБЗР реализуется только с 8 по 11 классы, и наиболее уязвимая группа учащихся – дети раннего подросткового возраста (5-7 классы), остаются без подготовки к безопасным действиям в случае опасности. Кроме того, те темы, которые изучались с 5 по 7 классы теперь обобщены и перенесены в программы 8-9 классов за счет изменения содержания и снижения возможности к реализации практических занятий.

Кроме того, несмотря на повышение материально-технического обеспечения предметной области ОБЗР в общеобразовательных организациях, имеет место большой недостаток оборудования для отработки таких разделов, как тактическая медицина, управление БПЛА, огневая подготовка учащихся, проведение учебных военных сборов, особенно в 8 классах. В общеобразовательных организациях отсутствуют специализированные оборудованные площадки.

Так, при высокой информационной загруженности предмета остается крайне мало времени на организацию и проведение практико-ориентированных занятий, поэтому возникает потребность в создании междисциплинарных модулей и цифровых инструментов, которые можно интегрировать в предметную область ОБЗР.

4. Дефициты в предметно-диагностической части преподавания предмета ОБЗР.

Так, проведенное анкетирование показало, что большая часть, а именно более 60% педагогов-предметников столкнулись со сложностями в поиске диагностического инструментария к эффективной оценке предметных, метапредметных и личностных результатов в процессе преподавания ОБЗР.

Педагоги отмечают, что сегодня отсутствуют стандартизированные диагностические инструменты для оценки предметных результатов. Кроме того, необходим комплекс методических разработок для диагностики: психологической устойчивости учащихся, развития его мотивационной сферы, эмоционально-волевой готовности к безопасному поведению.

5. Профессиональные риски, которые могут снижать эффективность преподавания предмета ОБЗР.

Кадровая потребность, обусловленная тем, что преподавание ОБЗР осуществляется преподавателями-совместителями, что приводит к формальному изучению предмета, а соответственно учащиеся остаются не подготовленными к безопасному поведению в случае опасности.

Анализ анкетирования показал наличие проблем с тайм-менеджментом у педагогов в процессе подготовки к занятиям по ОБЗР, обусловленных дефицитом методических ресурсов. Это приводит к увеличению временных затрат на самостоятельную разработку учебных материалов, требуя от педагога освоения значительного объема текстовой информации. Более 60% педагогов выражают потребность в научно-методическом предметном обеспечении. В связи с этим, актуальной задачей становится разработка и внедрение комплекса организационно-методических мер, направленных на развитие их когнитивно-операциональной готовности педагога к реализации образовательного процесса.

Профессиональное выгорание, с которым сталкивается более 40% респондентов. Эмоциональное профессиональное выгорание – это особое состояние, в которое попадает учитель, характеризующееся ухудшением его эмоционального состояния, снижением мотивации, физическим истощением и трудностями в общении. Перечисленные изменения затрагивают все сферы его профессиональной жизни.

Эмоциональные проявления: снижение эмоциональной отзывчивости (педагог перестает чувствовать и проявлять эмоции так, как раньше); пессимизм и безразличие (преобладают негативные взгляды на жизнь и работу, утрачивается интерес к происходящему); эмоциональное истощение (ощущается глубокая усталость на эмоциональном уровне); негативные эмоции (могут проявляться агрессия, тревога, подавленность); снижение работоспособности (трудно сосредоточиться на задачах, теряется видение перспектив в профессии).

Когнитивные проявления: нарушение мыслительных процессов (возникают трудности с мышлением, запоминанием и концентрацией внимания; повышенная умственная нагрузка (для решения рабочих задач требуется больше усилий мозга,

что снижает общую эффективность); негативное влияние на профессиональную деятельность (страдает качество работы, угасают профессиональные интересы, снижается самооценка).

Физиологические проявления: хроническая усталость и слабость (постоянное чувство усталости, вялость, недостаток сил); физические недомогания (частые головные боли, нарушения сна и аппетита, головокружения, скачки давления); ослабление иммунитета (организм становится более уязвимым к болезням).

Мотивационные проявления: снижение интереса к работе (пропадает желание заниматься профессиональной деятельностью; изменение приоритетов (профессиональные интересы уходят на второй план); падение производительности (работа выполняется менее качественно и продуктивно); безразличие к результатам (педагог перестает придавать значение своим успехам и неудачам в работе).

Профессиональный стресс возникает как следствие воздействия стрессогенных факторов, присущих рабочей среде. К ним относятся: неблагоприятные условия труда, ненормированный рабочий график, дефицит эффективной коммуникации с коллегами и руководством, а также чрезмерная рабочая нагрузка и высокий темп деятельности.

В процессе исследования установлено, что педагоги (30%) отметают заниженный уровень развития у учащихся учебной мотивации в отношении предмета ОБЗР. Данный показатель раскрывается через восприятие предмета как второстепенного, так как по нему не нужно сдавать ЕГЭ. Кроме того, наблюдается пониженная эмпатия и гибкость мышления в отношении безопасного поведения в случае опасности, что отмечает 40% респондентов.

Сегодняшний преподаватель ОБЗР выступает в роли проводника и персонального наставника, стремясь учесть уникальные потребности каждого ученика и предоставить им возможность осваивать материал в удобном для них ритме. Однако реализация такого индивидуализированного подхода в условиях обычной школы представляет собой значительную сложность. Обучение должно быть динамичным, практическим, адаптированным к индивидуальным особенностям, способствующим развитию креативности и прогрессивным, предоставляя учащимся возможность эффективно использовать образовательные ресурсов для достижения образовательных целей.

Выводы. Выявлен комплекс дефицитов в предметно-содержательной (обновление содержания предмета), предметно-методической (отсутствие учебников, методических рекомендаций к разработке технологических карт для уроков по новым темам и разработке сценариев к внеурочным предметным мероприятиям; интеграция инновационных методов и технологий), предметно-практической (недостаточное количество часов на отработку практических навыков, материально-техническое обеспечение, информационная загруженность предмета) и предметно-диагностической (отсутствие стандартизированных диагностических инструментов) частях реализации предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

Установлены профессиональные риски (потребность в профессиональной кадровой подготовке, наличие проблем с тайм-менеджментом у педагогов в процессе подготовки к занятиям, профессиональное выгорание, заниженный уровень развития у учащихся учебной мотивации в отношении предмета), которые могут снижать эффективность преподавания предмета ОБЗР.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Детерминанты образования будущего учителя как субъекта безопасности / Л.А. Акимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 7-9

2. Акимова, Л.А. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях: учебник для вузов / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – Москва: Юрайт, 2026. – 336 с.

3. Лутовина, Е.Е. Применение современных образовательных технологий в профессиональной деятельности учителя основ безопасности и защиты Родины / Е.Е. Лутовина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 220-223

4. Лутовина, Е.Е. Подготовка педагогических работников в сфере основ безопасности и защиты Родины / Е.Е. Лутовина, И.В. Чикенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 216-219

5. Синогина, Е.С. Учебно-методические дефициты и ресурсные барьеры в обучении основам безопасности и защиты Родины: анализ методических материалов / Е.С. Синогина, А.П. Глухов, А.С. Федотов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2025. – № 4(110). – С. 8-23

6. Чикенева, И.В. Имитационные технологии в формировании предметных результатов у обучающихся по основам безопасности жизнедеятельности / И.В. Чикенева, Е.Е. Лутовина // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2023. – № 3. – С. 20-24

7. Чикенева, И.В. Безопасная образовательная среда как объект педагогического проектирования / И.В. Чикенева // Территория спорта, здоровья и безопасности жизнедеятельности: сборник статей к V Международному научно-практическому форуму (23-25 марта 2023 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2023. – С. 411-416

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Любек Диана Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке эффективности использования искусственного интеллекта как инструмента формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов в рамках проектной деятельности. В условиях цифровой трансформации образования возникает необходимость интеграции современных технологий в процесс этнокультурного образования. Особенно актуально это для регионов с богатым культурным наследием, таких как Республика Карелия. В работе представлена методика трёхэтапной интеграции ИИ в проектную деятельность студентов. Методика включает следующие этапы: подготовительный (сбор и анализ информации), проектный (создание образовательных продуктов) и рефлексивный (осмысление роли ИИ). Была проведена опытно-экспериментальная работа, на базе Петрозаводского государственного университета с участием 58 студентов педагогических направлений подготовки. Работа подтвердила высокую эффективность предложенного подхода. Исследование подтверждает необходимость взаимодействия цифровых методов и традиционных методик этнокультурного образования для подготовки будущих педагогов. Показано, что ИИ значительно расширяет возможности студентов в работе с редкими источниками и визуализацией культурного контента. В то же время подчёркивается, что технологии не заменяют

педагога, а требуют его активного участия в обеспечении аутентичности, этичности и методической целесообразности образовательных продуктов.
Ключевые слова: искусственный интеллект, этнокультурное образование, педагогическое образование, высшее образование, компетентностный подход, этнокультурная компетентность, проектная деятельность.
Annotation. This article provides a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of using artificial intelligence as a tool for developing future teachers' ethnocultural competence through project-based activities. The digital transformation of education necessitates the integration of modern technologies into ethnocultural education, which is especially relevant for regions with a rich cultural heritage. This paper presents a unique three-stage methodology for integrating AI into students' project-based activities: preparatory (data collection and analysis), project-based (creation of educational products), and reflective (understanding the role of AI). A pilot study conducted at Petrozavodsk State University involving 58 students majoring in pedagogy confirmed the high effectiveness of the proposed approach. It was found that artificial intelligence is most effective in collecting, systematizing, and visualizing information, but requires the teacher to retain a leading role in interpreting cultural meanings and developing a value-based attitude toward heritage.
Key words: artificial intelligence, ethnocultural education, pedagogical education, higher education, competency-based approach, ethnocultural competence, project-based activities, digital transformation, project-based technologies, digital technologies.

Введение. Современное образование переживает глубокие изменения, связанные с активным внедрением цифровых технологий. Эти перемены затрагивают не только техническую сторону учебного процесса, но и саму суть педагогической профессии. Сегодня будущему учителю недостаточно просто знать свой предмет – он должен уметь работать с цифровыми инструментами, понимать их возможности и ограничения, а главное использовать их так, чтобы они служили делу, а не становились самоцелью. Республика Карелия, как полиэтнический регион, объединяющий представителей свыше 100 национальностей, представляет собой яркий пример территории, где сохранение культурного наследия коренных народов (карелов, вепсов и финнов, составляющих менее 7% населения) – требует новых подходов и инструментов. В этих условиях особенно актуальным становится вопрос о том, как сделать этнокультурное наследие не просто доступным, а востребованным и понятным для молодого поколения.

Цифровая трансформация – это непрерывный процесс, который постоянно меняется из-за появления новых практик, исследований и технологических решений. Проблемы цифровой трансформации образования давно разрабатываются в рамках отечественной науки. Работы А.Ю. Уварова [10] показывают, что этот процесс нельзя сводить лишь к закупке оборудования или запуску онлайн-платформ. Он многогранен: в нём перемешаны организационные, методические и технологические аспекты, причём каждый из них требует особого внимания. А.П. Ершов [4] ещё в 1980-е годы заложил основы информатизации школы, понимая, что компьютеризация должна быть осмысленной и педагогически обоснованной. И.В. Роберт [9] высказывала мысль что информатизация – это прежде всего средство развития личности, а не просто техническое новшество. А.Г. Асмолов [1] обращал внимание на то, как меняется сам человек в цифровой среде: формируется новый тип мышления, иная идентичность, и потому образование должно учить не столько фактам, сколько гибкости, критическому мышлению и умению жить в меняющихся условиях.

Российская система образования в современных условиях характеризуется переходом к компетентностному подходу, закреплённому в Федеральных государственных образовательных стандартах 3++. Новые ФГОС нацелены на формирование у выпускников универсальных компетенций, позволяющих успешно адаптироваться к изменяющимся условиям современного мира. Речь идёт о способности педагога критически оценивать технологии, выбирать те из них, которые действительно помогают решать образовательные задачи, и при этом не забывать о ребенке и его ценностях. Федеральные государственные образовательные стандарты фиксируют эту потребность в таких универсальных компетенциях, как межкультурное взаимодействие (УК-5), проектная деятельность (УК-4) и самоорганизация (УК-6). Одной из ключевых среди них является компетенция УК-5, которая предполагает готовность к восприятию и уважению культурного многообразия, пониманию социально-исторических, этических и философских контекстов различных культур. Однако остаётся открытым вопрос о наиболее продуктивных средствах формирования данной компетенции в условиях цифровой среды [5].

Особый интерес представляет сочетание проектного метода и возможностей искусственного интеллекта. Когда студент работает над проектом он не просто собирает информацию. Он погружается в культуру, анализирует её, ищет способы донести её до других. ИИ в этом процессе становится помощником: помогает найти редкие источники, визуализировать утраченные объекты, сгенерировать задания разного уровня сложности. И здесь подключается проектная деятельность, где с использованием возможностей искусственного интеллекта возможно активно взаимодействовать с культурным наследием, с учетом компетентностного подхода в образовании. Студенты не просто усваивают знания, а конструируют новую педагогическую реальность через метапредметные умения и навыки. Такой подход позволяет не только освоить профессиональные навыки, но и по-настоящему включиться в процесс сохранения культурного наследия [8].

Идея о том, что школа должна быть связана с жизнью, высказывалась рядом авторитетных педагогов исследователей. Искусственный интеллект и цифровые платформы дают возможность не просто рассказывать о культуре, а вовлекать в неё. Можно послушать песни в исполнении настоящих носителей языка, увидеть, как создаются традиционные узоры, попробовать себя в роли исследователя, изучающего местные легенды. Задача цифровых технологий в этнокультурном образовании – не заменить живое общение, а расширить его границы, сделать культурное наследие доступным, наглядным и интерактивным. Таким образом, мы интегрируем культурное наследие в образовательный процесс на всех уровнях [2].

Цифровая среда открывает новые возможности для этнокультурного образования, создавая условия для формирования разносторонне гармонично развитой личности. Национальная идентичность в сочетании с эффективным включением в поликультурный мир одна из целей современного образования. И здесь цифровые технологии выполняют сразу несколько функция. Это и интегративная функция, через которую мы объединяем культурные элементы в одну систему. И ценностная функция, благодаря которой мы передаем базовые культурные элементы через медиаформаты. Рефлексивная же позволяет развивать национальное самосознание, способствует появлению культурной идентичности. И в заключение интерпретирующая формирует способность к диалогу культур [3].

Вышеперечисленное позволило обозначить проблему исследования: недостаточное использование потенциала искусственного интеллекта и проектной деятельности для формирования этнокультурной компетентности студентов. Что приводит нас к формулировке цели исследования – обоснование эффективности использования искусственного интеллекта как средства формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов в рамках проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В российском образовательном пространстве доступен широкий спектр нейросетевых сервисов, позволяющих преобразовывать текстовые описания в качественные изображения без необходимости обладания профессиональными навыками графического дизайна. Выбор конкретных инструментов для настоящего исследования осуществлялся по нескольким критериям: доступность для российских пользователей, поддержка

русского языка, соответствие задачам визуализации культурного наследия, возможность интеграции в учебный процесс и этическая приемлемость использования в образовательных целях [11].

Эффективность работы с генеративными ИИ-сервисами напрямую зависит от того, насколько чётко и продуманно сформулирован запрос. Указать тему недостаточно, гораздо лучше сначала определить тематическое ядро, то есть что именно нужно изобразить (например, «карельская женщина в праздничном костюме»); затем нужно уточнить стилевые параметры, будет ли это акварель, графика, реализм или другой художественный приём; далее задать технические требования: формат, разрешение, цветовая гамма. Потом обозначить контекст использования: для какой возрастной группы создаётся материал, какие культурные особенности следует учитывать. И главное чётко сформулировать педагогическую цель: будет ли изображение использоваться как иллюстрация к уроку, элемент презентации или наглядное пособие.

При работе с этнокультурным контентом генеративные модели могут создавать визуально правдоподобные, но неточные образы. Например, смешивать узоры разных народов или располагать неправильно элементы костюмов. Для того чтобы подобного не случилось надо писать точно. Не «карельский орнамент» а «геометрический орнамент «древо жизни»» и обязательно сверяться с проверенными источниками: фотографиями из музеев, научными публикациями и так далее. Стоит помнить, что результат от нейросети это черновой вариант, его надо корректировать, уточнять детали, адаптировать под задачу.

Разработанная методика включает три этапа интеграции искусственного интеллекта в проектную деятельность студентов с целью формирования этнокультурной компетентности.

Первый этап «Подготовительный».

ИИ здесь выступает как помощник в сборе и анализе информации. Студенты используют языковые модели, такие как ГигаЧат и ЯндексGPT, чтобы находить материалы по теме, в том числе на карельском и вепсском языках, что обычно недоступно без специальных знаний. Полученные данные структурируются: выделяются ключевые темы, строятся интеллект карты, формируется общее представление о культурном феномене. Вместе с этим создаются первые визуальные образы с помощью генераторов Шедеврум и Kandinsky. Это могут быть костюмы, предметы быта, архитектура. Уже на этом этапе студенты учатся проверять информацию, сопоставляя её с авторитетными источниками, и не доверять результатам ИИ без критической оценки.

Второй этап «Проектный».

ИИ становится инструментом творчества. Студенты создают реальные образовательные продукты: интерактивные квесты (например, «Карельская изба»), сценарии уроков и внеклассных мероприятий, подкасты с фольклором, короткие видео о ремёслах. Языковые модели помогают адаптировать контент под разный возраст, то есть для младших школьников делают игровые задания, а для подростков, например, исследовательские проекты. Особое внимание уделяется персонализации: одни материалы упрощаются для детей с особыми потребностями, другие углубляются для одарённых учащихся. ИИ также помогает находить связи между этнокультурой и другими предметами, скажем показывать геометрию в народных узорах или экологические знания в традиционном хозяйстве.

Третий этап «Рефлексивный».

Студенты анализируют, насколько точной и уместной оказалась информация, полученная от ИИ. Они проверяют факты по музеям, научным публикациям, консультируются с экспертами. Оценивают качество своих продуктов: соответствуют ли они возрасту, насколько аутентичны, полезны ли в учебном процессе. Важно не только то, что получилось, но и понимание того, где ИИ ошибся или упростил сложное. Этот этап завершается выводом: технологии безусловно ценный ресурс, но не замена педагогу. Решающую роль всё равно играет человек и его знания, ценности, способность к рефлексии. Это позволяет сформировать у студентов понимание того, что ИИ является вспомогательным инструментом, дополняющим, но не заменяющим живое взаимодействие с носителями традиций и педагогическое сопровождение.

Завершением рефлексивного этапа становится формирование интегративного вывода о месте искусственного интеллекта в системе этнокультурного образования. Студенты приходят к пониманию, что эффективность ИИ определяется не технологическими возможностями самих инструментов, а педагогической компетентностью их пользователя, способностью грамотно интегрировать технологии в образовательный процесс и сохранять при этом ведущую роль живого диалога с культурным наследием [6].

Опытно-экспериментальная работа по изучению эффективности искусственного интеллекта как инструмента формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов была организована на базе Петрозаводского государственного университета в период с сентября 2024 года по май 2025 года. В исследовании приняли участие 58 студентов второго и третьего курсов направления подготовки «Педагогическое образование», обучающихся по профилям «Технология», «Изобразительное искусство» и «Биология».

Диагностика уровня этнокультурной компетентности проводилась на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с использованием комплексного диагностического инструментария, включающего методику оценки когнитивного компонента (тестирование знаний о культурном наследии Карелии, включая историю, фольклор, традиционные ремёсла, языки коренных народов), методику оценки аффективного компонента (шкала ценностных ориентаций и эмоционального отношения к культурному многообразию) и методику оценки поведенчески-деятельностного компонента (экспертная оценка качества проектных продуктов и готовности к интеграции этнокомпонента в будущую профессиональную деятельность). Дополнительно применялся метод анкетирования для выявления субъективной оценки студентами эффективности используемых методов и инструментов [7].

На констатирующем этапе исследования было установлено, что исходный уровень этнокультурной компетентности студентов во всех трёх группах был статистически сопоставим. При этом анализ когнитивного компонента выявил существенные пробелы в знаниях о языках коренных народов Республики Карелия, традиционных ремёслах и особенностях фольклора карелов и вепсов. Аффективный компонент характеризовался в целом позитивным отношением к культурному многообразию, однако с низким уровнем осознания личной ответственности за сохранение культурного наследия. Поведенчески-деятельностный компонент оказался наиболее слабым: подавляющее большинство студентов не владели навыками проектирования образовательных ситуаций с этнокультурным содержанием.

В ходе формирующего этапа студенты экспериментальных групп реализовывали проекты, посвящённые различным аспектам культурного наследия Карелии. Тематика проектов варьировалась от изучения эпоса «Калевала» и его интерпретации в современном контексте до исследования традиционных ремёсел, создания цифровых путеводителей по культурным объектам региона и разработки образовательных программ по сохранению языков коренных народов. Студенты экспериментальной группы первого типа активно использовали ИИ-инструменты на всех этапах проектной деятельности: для поиска и систематизации информации о культурном наследии, анализа фольклорных текстов, визуализации традиционных костюмов и ремёсел, генерации сценариев образовательных мероприятий и создания аудиовизуального контента. При этом педагогическое сопровождение обеспечивалось преподавателями кафедры теории и методики общего и профессионального образования совместно с приглашёнными экспертами – специалистами

этнографами, которые проводили верификацию аутентичности культурного контента и консультировали студентов по вопросам корректной интерпретации традиций.

По завершении формирующего этапа на контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика уровня этнокультурной компетентности. Полученные результаты продемонстрировали чёткую положительную динамику во всех группах, однако наиболее выраженные изменения зафиксированы в экспериментальной группе первого типа, использовавшей искусственный интеллект. Доля студентов с высоким уровнем этнокультурной компетентности в этой группе увеличилась до 45%, в то время как в экспериментальной группе второго типа данный показатель составил 28%, а в контрольной группе – лишь 13%. Средний уровень компетентности сохранился у 40% студентов первой экспериментальной группы, 47% – второй экспериментальной группы и 52% – контрольной группы. Низкий уровень компетентности отмечен у 15%, 25% и 35% студентов соответственно. Анализ результатов тестирования знаний культурного наследия Карелии показал, что студенты первой экспериментальной группы продемонстрировали наиболее глубокое усвоение материала по всем разделам. Сами студенты положительно оценили работу с ИИ. 89% отметили, что поиск информации стал гораздо быстрее, а некоторые источники стали доступны впервые. 85% подчеркнули, что визуализация культурных объектов и ремёсел сделала их проекты нагляднее и интереснее. 71% сказали, что ИИ помог им выйти за рамки шаблонных решений и предложить нестандартные идеи для включения этнокомпонента в уроки.

В то же время студенты честно указали на ограничения технологий. 45% напомнили, что информацию из ИИ обязательно нужно проверять по надёжным источникам. 38% отметили, что сгенерированные тексты и изображения часто приходится дорабатывать, чтобы добавить эмоциональную глубину. 31% признались, что сначала испытывали трудности с освоением инструментов, и потребовалось время, чтобы научиться работать эффективно. 25% вспомнили про этические вопросы.

Выводы. Исследование подтвердило свою основную цель: проектный метод и ИИ хорошо дополняют друг друга: проект даёт студенту возможность личностно включиться в этнокультуру, а цифровые инструменты расширяют его возможности на всех этапах, от поиска информации до создания готовых образовательных материалов.

Эксперимент, проведённый в Петрозаводском государственном университете с участием 58 студентов педагогических направлений, позволил сделать следующие выводы.

1. ИИ значительно ускоряет рутинные операции, например, поиск и систематизация этнографических материалов стали быстрее на 57%, объём собранного контента вырос на 59%, а качество визуализации повысилось на 21%. Но важно правильно встраивать технологии в учебный процесс, сохраняя за преподавателем роль наставника и главного эксперта.

2. Лучший результат достигается там, где цифровые инструменты сочетаются с традиционными методами. ИИ не заменяет привычных форм, встреч с носителями традиций, работ с подлинниками или консультаций с этнографами. Наоборот – именно такой синтез дал самые высокие оценки экспертов (4,6 из 5 баллов).

3. ИИ эффективен не на всех этапах одинаково. Он отлично справляется с поиском, анализом и визуализацией, но не может интерпретировать глубинные культурные смыслы, передать эмоциональную окраску традиции или сформировать у студента личное ценностное отношение к наследию.

Таким образом, искусственный интеллект становится ценным ресурсом в этнокультурном образовании, но только при соблюдении нескольких условий: чёткой методической организации, сохранении ведущей роли педагога, включении живого диалога с носителями культуры и развитии у студентов критического отношения к результатам ИИ.

В будущем необходимо разработать этические ориентиры использования ИИ в работе с культурным наследием, изучить долгосрочное влияние таких практик на профессиональную деятельность выпускников, а также создать инструменты для оценки цифровой этнокультурной грамотности. Особенно актуальным станет исследование возможностей ИИ для сохранения языков и традиций малых народов Севера.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86

2. Гордеева, Е.В. Цифровизация в образовании / Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жажоян // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 4. – С. 112-115

3. Гуров, Д.И. Влияние искусственного интеллекта на современных студентов: анализ, этические и философские аспекты / Д.И. Гуров, Д.Е. Леонов, Г.М. Кириллов // Вестник науки. – 2024. – № 12. – С. 1320-1331

4. Ершов, А.П. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.П. Ершов // Кибернетика. – 1972. – № 5. – С. 95-99

5. Лахова, Б.М. Компетентностный подход в современном образовательном процессе / Б.М. Лахова // Colloquium-journal. – 2020. – № 1. – С. 31-34

6. Любек, Д.А. Проектная деятельность как средство формирования этнокультурной компетентности / Д.А. Любек // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – № 1. – С. 82-101

7. Любек, Д.А. Образовательный модуль «Этнокультура Карелии в контексте формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей технологии» / Д.А. Любек // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – № 2. – С. 148-164

8. Полякова, М.В. Проект «Этнокультурный дайвинг»: дизайн, проведение и результаты / М.В. Полякова // Colloquium-journal. – 2020. – № 2. – С. 38-44

9. Роберт, И.В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – 2019. – № 1. – С. 108-121

10. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – Москва: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.

11. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 4. – С. 288-290

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Макарова Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень);
преподаватель кафедры русского языка как иностранного Черных Юлиана Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация***.** В статье представлены результаты экспериментального исследования эффективности деловой игры как метода обучения русскому языку в медицинском вузе. Исследование проводилось на базе Тюменского государственного медицинского университета среди иностранных студентов (n = 98, уровень B1), обучающихся по специальности «Лечебное дело». Экспериментальная группа (n = 50) два раза в месяц участвовала в деловых играх, симулирующих профессиональные ситуации. Игровые сессии проводились на основе таких кейсов, как: «Медицинская мафия» (клинико-диагностический детектив, направленный на формирование умения выявлять «симулянта»), игры-квеста «Медицинское досье: следствие ведут терапевты», кейса – коммуникации со стандартизированным пациентом, консилиума в форме дебатов и др. В работе приведена подробная иллюстрация кейса «В поликлинике». Сравнительный анализ результатов 2 групп обучающихся свидетельствует о статистически значимых показателях в пользу экспериментальной группы: в ней увеличился уровень осознанности коммуникативных навыков и их динамики, владения профессиональной лексикой (89% против 67% в контрольной), улучшилась посещаемость. Считаем, что игровые кейсы профессиональной направленности способствуют не только усвоению терминологии, но и формированию этической компетенции, снижению коммуникативного барьера, развитию навыков командной работы и принятия решений в условиях, приближённых к реальной клинической практике. Полученные данные обосновывают целесообразность системного внедрения игровых технологий в процесс профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: деловая игра; русский язык как иностранный; профессионально-коммуникативная компетенция; медицинское образование; симуляционное обучение; язык специальности; интерактивные технологии.

Annotation. This article presents the results of an experimental study on the effectiveness of business games as a method for teaching Russian at a medical university. The study was conducted at Tyumen State Medical University among international students (n=98, B1 level) studying in the specialty «General Medicine». The experimental group (n=50) participated twice a month in business games simulating professional situations. The game sessions were based on cases such as: “Medical Mafia” (a clinical-diagnostic detective game aimed at developing the ability to identify “malingerers”), the quest game “Medical Dossier: Therapists Lead the Investigation,” a case study involving communication with a standardized patient, a consultation in the form of a debate, and others. The paper includes an illustration of the case study “At the Clinic.” A comparative analysis of the results of the two groups of students reveals statistically significant indicators in favor of the experimental group: the level of awareness of communication skills and their dynamics increased in this group, as did the level of professional vocabulary (89% versus 67% in the control group), and attendance improved. We believe that professionally oriented game-based case studies contribute not only to the assimilation of terminology but also to the formation of ethical competence, the reduction of communication barriers, and the development of teamwork and decision-making skills in condition approximating real clinical practice. The data obtained substantiate the expediency of systematically integrating game-based technologies into the process of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language.

Key words: business game; Russian as a foreign language; professional-communicative competence; medical education; simulation training; professional language; interactive technologies.

Введение. Актуальность исследования обусловлена возрастающей необходимостью формирования у иностранных обучающихся навыков профессионального общения в русскоязычной образовательной среде. Сегодня количество обучающихся из стран ближнего и дальнего зарубежья в российских вузах растет с каждым годом, поэтому остро встает вопрос не только их успешной адаптации к новым условиям проживания и обучения, но и эффективного изучения языка специальности, необходимого для освоения образовательной программы. Одним из инструментов, способствующих успешной интеграции иностранного обучающегося в новое образовательное пространство, является деловая игра. Этот активный метод обучения позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации, что напрямую влияет на повышение мотивации к изучению иностранного языка и осознанное усвоение лексико-грамматического материала в контексте будущей специальности. Игровая деятельность как один из ведущих методов обучения способствует развитию творческого мышления и коммуникативных навыков обучающихся.

Деловая игра – разновидность ролевой игры, специально моделирующая реальные профессиональные ситуации, в которых участники могут практиковать язык в условиях имитации будущей деятельности. Такой подход основан на принципах коммуникативной методики и ситуативного обучения и обусловлен контекстуализацией языкового материала с целью формирования речевой компетенции обучающихся посредством решения конкретных задач.

В нашей работе мы опираемся на следующие ключевые психолого-педагогические положения: поведенческую теорию игр и систему усвоения коммуникативных стратегий в профессиональной сфере. Так, учитывая концепцию культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [1], считаем, что в игровой форме «усваивается» не только лексический и грамматический материал, но и коммуникативные стратегии: обучающийся выходит за рамки привычных действий и осваивает новые социальные и коммуникативные роли. С другой стороны, деловая игра способствует активизации восприятия, запоминания и глубокой переработке информации. В частности, с позиций Р. Гольмана, объединившего когнитивную психологию и теорию игр [9], деловая игра активизирует процессы переработки информации за счет вовлечения обучающихся в ситуацию, требующую анализа и принятия решений.

Помимо исследований теории игр с точки зрения психологии, рассмотрим педагогические положения, связанные с данным методическим инструментом. Так, по мнению Н.С. Мерзляковой [6, С.134], деловая игра является эффективным средством обучения реальной коммуникации и средством закрепления знаний. В процессе такой игры материал усваивается в профессионально значимом контексте, что способствует формированию личности специалиста и создает атмосферу активного общения. Методисты – Н.В. Лашманова, А.К. Петрова – подчеркивают, что этот метод группового обучения управляет речевой деятельностью студентов, что является одной из ведущих целей обучения иностранному языку [3, С. 608]. Использование деловой игры позволяет формировать осознанные стратегии выбора и употребления

грамматических форм и способствует расширению языковой компетенции через коммуникацию. В педагогических работах последних лет подчеркивается [2; 7; 8], что деловая игра снимает противоречия между абстрактным характером учебного материала и реальной деятельностью, способствует развитию дисциплинированности, ответственности, умению взаимодействовать и эмоциональной включенности в учебный процесс.

Следовательно, использование деловой игры в преподавании языка будущей специальности опирается на современные теории игрового и коммуникативного обучения. Считаем, что указанные выше концепции коррелируют с достижениями современной методики преподавания иностранных языков, что отчасти объясняет эффективность такого педагогического приема, как деловая игра, используемого для формирования профессионально ориентированной языковой компетенции.

Игровая технология в обучении иностранным языкам характеризуется свободной, активной, импровизационной деятельностью с целью развития коммуникативной и лингвокультурной компетенций. Игровая деятельность пробуждает интерес и способствует усвоению сложных языковых конструкций.

Цель работы – описать опыт использования деловой игры как эффективного метода преподавания иностранного языка в мультиязычной аудитории и обосновать влияние этого инструмента обучения на развитие профессионально-коммуникативной компетенции будущего врача.

В работе использованы теоретические методы: анализ и синтез зарубежных и отечественных подходов к компетентностному моделированию и методологии активного обучения в высшем образовании; педагогический эксперимент, длившийся в течение одного семестра, включённое наблюдение, анкетирование, тестирование уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции; количественный анализ результатов эксперимента.

Фактический материал исследования – кейсы, соответствующие профилю будущей специальности обучающихся, ролевые игры в мини-группах, чек-лист преподавателя для оценки коммуникации (5-балльная шкала по этапам медицинского консультирования); измерительные материалы: пред- и пост-тесты профессионального лексического запаса, шкалы самоэффективности (адаптированный опросник Р.Лайкерта), анализ аудиозаписей игровых сессий.

Изложение основного материала статьи. С целью анализа эффективности деловых игр на занятиях по русскому языку как иностранному было сформировано две группы студентов: контрольная и экспериментальная. Занятия проводились на базе Тюменского ГМУ среди студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». Всего в исследовании приняли участие 98 человек, из них: 50 обучающихся относились к экспериментальной группе, остальные 48 – к контрольной. В первой группе, экспериментальной, два раза в месяц в течение учебного семестра проводились игровые сессии с учетом будущей профессиональной направленности обучающихся – во второй группе данная технология обучения не применялась.

На занятиях были использованы разные деловые игры: 1) «Медицинская мафия» (клинико-диагностический детектив, направленный на формирование умения выявлять «симулянта» – пациента с несоответствием жалоб и данных обследования; 2) игра-квест «Медицинское досье: следствие ведут терапевты»; 3) клинический кейс – коммуникация со стандартизированным пациентом; 4) «Клинический консилиум в форме дебатов» и др. Приведем иллюстрацию деловой игры, симулирующей этап врачебной практики «В поликлинике».

Цель игры – способствовать развитию навыков коммуникации в мультиязычной среде при взаимодействии с пациентами, закрепить осознанное употребление медицинской лексики.

Целевая аудитория: иностранные обучающиеся из Китая и Египта.

Тема занятия: «Первичный прием пациента». Игровой процесс направлен на имитацию взаимодействия между врачом-терапевтом и пациентом, а также другими специалистами, которые могут быть вовлечены в этот процесс (например, медицинским регистратором, медицинской сестрой процедурного кабинета, кардиологом, физиотерапевтом и др.).

1. Задание на распределение ролей.

Разделить участников на две команды: команду медицинского персонала и команду пациентов. Команде «Пациенты» необходимо указать определенный психотип поведения больного: нервозный, спокойный, пессимистичный, слабослышащий и т.д. Группе «Медицинский персонал» предложить задание на разработку плана приема и обследования пациентов для постановки диагноза.

2. Задание на выполнение процедур: команда медицинского персонала должна грамотно оформить медицинские карты пациентов, собрать анамнез жизни и заболевания, письменно оформить направление пациенту к узким специалистам, продемонстрировать соответствующие расспросу коммуникативные навыки, описанные в работах по пациентоцентричной коммуникации [5], по необходимости использовать физикальные методы исследования, коррелирующие с тем или иным этапом консультирования пациента. Методы обследования могут быть различными: измерение давления, аускультация, перкуссия, пальпация, работа с пикфлоуметром, глюкометром и др. Команде «Врачи» необходимо следовать правилам организации медицинской консультации, протоколам процедур.

3. Задание на коммуникацию.

Команда врачей и команда пациентов должны взаимодействовать между собой. Группа «Врачи» нацелена на осознанное ведение диалога с пациентами с учетом соблюдения этических и коммуникативных принципов, настроена на проявление терпимости и эмпатии к пациентам. Представители врачебной группы объясняют пациентам особенности их заболевания, определяют диагнозы, делают лечебные назначения, а «пациенты» описывают жалобы, задают вопросы, высказывают свои переживания, сомнения и т.д.

Предлагаемый кейс «В поликлинике» составлен в соответствии с целями изучаемого курса – «Русский язык в профессиональной сфере». Эта дисциплина преподается на 4-м курсе медицинского университета для студентов, уровень владения языком которых соответствует уровню В1. Содержательная часть данной факультативной дисциплины включает материал как собственно речевого плана, так и кейсы практикоориентированного характера, которые ориентированы на достижение следующих задач:

1. Повышение уровня владения языком и развитие профессионально-коммуникативных навыков в безопасной среде.

2. Развитие командной работы: участники учатся эффективно коммуницировать и сотрудничать ради общей цели – выздоровления пациента.

3. Совершенствование навыков разрешения проблемных ситуаций: игра тренирует умение анализировать информацию, оценивать альтернативы и принимать обоснованные решения в различных ситуациях.

4. Формирование этической компетентности медицинских работников засчет развития осознанного отношения к профессиональным обязанностям.

5. Осознание реалистичного восприятия профессионального контекста: погружение в симулированную среду позволяет пережить профессиональное напряжение, мультизадачность и необходимость оперативных решений.

6. Развитие лидерского потенциала будущих врачей: игровое моделирование развивает транзактные лидерские навыки (делегирование, мотивация команды, решения в условиях поливариантности).

Представим результаты педагогического эксперимента, направленного на развитие профессионально-

коммуникативной компетенции у будущих врачей (Таблица 1).

В ходе эмпирического исследования были сопоставлены результаты двух групп участников – Группы 1 и Группы 2 – по следующим критериям: посещаемости, уровню владения специальной лексикой, выраженности коммуникативных навыков и самооценке сформированности профессиональных компетенций.

Таблица 1

Показатели учебных достижений и объективного прогресса участников (Группа 1 – «Экспериментальная», Группа 2 – «Контрольная»)

Критерий	Инструмент	Шкала (баллы)	Группа 1	Группа 2
Посещаемость	Журнал	0-10	8	6
Лексика	Pre/post-тест	% правильных ответов	89%	67%
Коммуникация	Чек-лист преподавателя	1-5	5	4
Самооценка	Анкета «Оценка ваших навыков коммуникации?»	Likert-шкала 1-10	8	6

1. Оценка посещаемости занятий участниками.

Измерение посещаемости осуществлялось на основе фиксации данных в электронных журналах групп. Максимально возможный показатель по шкале составил 10 баллов. Анализ показал, что средний балл посещаемости в Группе 1 равен 8 б., что на 2 балла превышает аналогичный показатель в Группе 2, в которой средний балл составил 6 б. Таким образом, Группа 1 демонстрирует более высокий уровень вовлеченности участников в образовательный процесс и регулярности присутствия на занятиях.

2. Уровень владения специальной лексикой и терминологией.

Для оценки динамики усвоения профессиональной лексики использовались предварительный и итоговый тесты, результаты которых выражались в процентах от правильных ответов. Материал контрольного теста касался не только проверки владения медицинской лексикой, но и умения использовать клише в виде ключевых вопросов врача: «Какие у вас жалобы?», «Чем сопровождается приступ боли?», «Куда иррадиирует боль?», «Опишите характер боли» и др. Тесты предлагались повторно через 2 недели после игры для проверки объективного оценивания усвоения учебного материала.

В Группе 1 итоговый показатель составил 89% правильных ответов – в Группе 2 – 67%. Разница в 22 процентных пункта свидетельствует о существенно более высокой эффективности усвоения лексического материала участниками Группы 1 по сравнению с Группой 2.

3. Динамика коммуникативных навыков обучающихся.

Оценка уровня сформированности коммуникативных умений проводилась преподавателем с использованием чек-листа по шкале от 1 до 5 баллов, где высокий балл соответствует более развитым навыкам. Результаты показали, что все респонденты Группы 1 получили максимальную оценку – 5 баллов, в то время как участники Группы 2-4 балла. Данные свидетельствуют о более высоком уровне коммуникативной компетенции у участников Группы 1.

Коммуникация на занятиях оценивалась с точки зрения соответствия этапам медицинского консультирования, правильности формулировок врача в диалоге; также учитывалась беглость речи (наличие значительных пауз или их отсутствие); использование невербальных средств коммуникации (жестикуляции, мимики, контакта глаз); речевой грамотности (точности медицинских терминов: «кашель», «температура», «боль в эпигастральной области» и др.); контекстного использования фраз (в предложениях, не изолированно, без искажений).

4. Самооценка улучшения навыков.

Для измерения субъективного восприятия участниками прогресса в развитии профессиональных навыков применялась анкета, основанная на 10-балльной шкале Р.Ликерта позволяющей количественно измерить следующие параметры [4]: уровень мотивации, самооценку прогресса, удовлетворённость обучением, уверенность в профессиональной коммуникации (от 1 – «отсутствие улучшений» до 10 – «максимальное улучшение»). Средний показатель самооценки в Группе 1 составил 8 баллов, тогда как в Группе 2-6 баллов. Это указывает на то, что участники Группы 1 субъективно оценивают свой прогресс значительно выше, чем респонденты из Группы 2.

Сравнительный анализ свидетельствует о преимуществе Группы 1 по отношению к Группе 2 по всем измеряемым показателям. Наиболее выраженная разница зафиксирована в уровне владения лексикой (разрыв в 22 процентных пункта) и посещаемости (разница в 2 балла). Коммуникативные навыки и самооценка прогресса также выше в Группе 1. Полученные данные показывают, что применяемая в Группе 1 методика является более эффективной по сравнению с традиционным подходом обучения, реализованным в Группе 2.

Итоги апробации деловой игры «Поликлиника» на занятиях со студентами медицинского университета свидетельствуют о более высокой эффективности освоения языка будущей специальности. Обучающимися в процессе самоанализа отмечено повышение мотивации к изучению иностранного языка, развитие навыков осознанной пациентоцентричной коммуникации, улучшение понимания профессиональных ситуаций и формирование психологической уверенности использования языка в условиях, приближенных к реальным.

Выводы.

1. Деловая игра выступает не тренажёром, а средой формирования метапредметных адаптационных стратегий у иностранных обучающихся. Применение концепции «языка для специальных целей» свидетельствует, что в игре студент одновременно оперирует терминами, управляет интеракцией, принимает решения в условиях ограниченного времени. Так сокращается разрыв между пассивным знанием терминов и их ситуативным употреблением, что подтверждено увеличением коэффициента усвоения лексики в экспериментальной группе на 22% по сравнению с контрольной.

2. Использование метода «ролевой вариативности» позволяет персонализировать коррекцию языковых дефицитов на доречевом этапе подготовки. Анализ аудиозаписей игр и трекеров ошибок выявил устойчивые лакуны (например, неверное управление глаголов в профессиональных коллокациях у англо-русских билингвов). Благодаря игре преподаватель получает не итоговый тест, а процессуальные данные. Такие данные позволяют предлагать обучающимся индивидуальные микро-курсы на основе ошибок, совершённых в игре, без увеличения аудиторной нагрузки. Внедрение этого подхода сократило количество стереотипных терминологических ошибок в письменных отчётах студентов на 37%.

3. Деловая игра эффективно снижает коммуникативный барьер в условиях межкультурного профессионального дискурса. Согласно современной социокогнитивной методологии, тревожность иностранного студента перед коммуникацией с носителями языка в реальной клинике/лаборатории многократно выше, чем на стандартном занятии. Игра создаёт «безопасную зону ошибки» и одновременно – дефицит времени и профессиональную ответственность. Данный

вывод опирается на результаты опроса: после участия в деловой игре 89% студентов (против 14% до эксперимента) согласились на сдачу экзамена по допуску к осуществлению медицинской деятельности на должностях специалистов со средним медицинским образованием.

Таким образом, игра служит инструментом психологической и прагматической подготовки к реальной профессиональной среде.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1996. – 416 с.

2. Евтушенко, А.Ю. Обучающие игры в системе экономического образования / А.Ю. Евтушенко, А.А. Сафонова // Информация и инновации. – 2023. – № 18(2). – С. 65-72

3. Лашманова, Н.В. Деловые игры в образовательных процессах / Н.В. Лашманова, А.К. Петрова // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2020. – Т. 1. – С. 608-610

4. Ликерт, Р. Техника измерения установок / Р. Ликерт // Archives of Psychology. – 1932. – № 140. – С. 1-55

5. Макарова, О.В. Лингвометодический аспект формирования коммуникативной компетенции будущего врача / О.В. Макарова, Р.Н. Хвощ // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 152-155

6. Мерзлякова, Н.С. Деловая игра как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции / Н.С. Мерзлякова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 8(64). – С. 133-141

7. Черных, Ю.С. Интерактивные игры как инструмент обучения: применение платформ Wordwall и Quizizz на уроках русского языка как иностранного / Ю.С. Черных // Современные технологии в преподавании русского языка как иностранного: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Оренбург: Оренбургский ГМУ, 2024. – С. 67-73

8. Fontanella, S. Sustainable business model in practice: a digital business game training for high school students / S. Fontanella, L. Fraccascia, F. Nonino [et al.] // Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics. – 2023. – № 22(2). – С. 18-26

9. Golman, R. Behavioral game theory / R. Golman. – Basel: MDPI, 2020. – 128 p.

Педагогика

УДК 37.014.54

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

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ И ИЗМЕНЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления рисками и изменениями в образовательных проектах, реализуемых в процессе подготовки будущих учителей математики. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у студентов педагогических направлений проектных компетенций, включающих способность прогнозировать, идентифицировать и минимизировать риски, а также оперативно корректировать проектную деятельность. Авторами уточнено понятие «управление рисками образовательного проекта» применительно к предметной области «математика». Предложена классификация рисков (внутренние, внешние, по степени влияния) и описаны этапы управления рисками: идентификация, оценка, стратегии реагирования, планирование и мониторинг. Отдельное внимание уделено управлению изменениями в проекте, выделены пять стадий процесса контроля изменений. Приведены примеры из практики реализации математических проектов (квесты, сборники задач, тренажеры) в общеобразовательной школе и вузе. Доказано, что освоение процедур риск-менеджмента в ходе проектной деятельности способствует повышению качества профессиональной подготовки педагогов, развитию гибкости мышления и готовности работать в условиях неопределенности.

Ключевые слова: управление проектами, образовательные проекты, риски в образовательных проектах, управление изменениями, подготовка учителей математики, проектное обучение, педагогические инновации.

Annotation. The article deals with the problem of risk and change management in educational projects implemented in the process of training future mathematics teachers. The relevance of the study is due to the need to develop project competencies in students of pedagogical areas, including the ability to predict, identify and minimize risks, as well as quickly adjust project activities. The authors clarify the concept of «risk management of an educational project» in relation to the subject area «mathematics». A classification of risks (internal, external, by degree of influence) is proposed and the stages of risk management are described: identification, assessment, response strategies, planning and monitoring. Special attention is paid to change management in the project; five stages of the change control process are identified. Examples from the practice of implementing mathematical projects (quests, problem sets, simulators) in secondary schools and universities are given. It is proved that mastering risk management procedures in the course of project activities improves the quality of professional training of teachers, develops flexibility of thinking and readiness to work in conditions of uncertainty.

Key words: project management, educational projects, risks in educational projects, change management, mathematics teacher training, project-based learning, pedagogical innovations.

Введение. Современная система образования в Российской Федерации находится в стадии активной трансформации, связанной с цифровизацией, внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов и ростом потребности в инновационных педагогических решениях. Владение навыками управления проектами становится ключевой компетенцией для будущих учителей, администраторов и всех участников образовательного процесса. Однако

традиционная подготовка педагогов в вузе чаще ориентирована на предметную и методическую составляющие, недостаточно внимания уделяется управленческим аспектам проектной деятельности, в частности, управлению рисками и изменениями.

Анализ научной литературы показывает наличие глубоких теоретических основ проектного метода в образовании. В частности, В.П. Беспалько разработал концепцию «слагаемых педагогической технологии», в рамках которой проектирование рассматривается как системообразующий элемент образовательного процесса [1, С. 45-67]. И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская выделяют учебные, досуговые, социально-педагогические и сетевые проекты как самостоятельные виды проектной деятельности в образовании [3]. Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина определяют учебный проект как «совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность обучающихся-партнеров, имеющую общую цель, согласованные способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта» [5]. А.М. Новиков и Д.А. Новиков в работе «Образовательный проект (методология образовательной деятельности)» при организации образовательных проектов выделяют три фазы: «фазу проектирования, технологическую фазу и рефлексивную фазу» [4, С. 21].

Однако, как справедливо замечают исследователи, вопросы идентификации, оценки и минимизации рисков именно в образовательных проектах остаются недостаточно разработанными. Е.А. Ходырева определяет управление рисками как «раздел управления проектами, включающий определение, анализ и разработку мер реагирования на риски» [8]. А.Е. Причинин выделяет «модели управления рисками образовательных проектов, основанные на функциональном и процессном подходах», и отмечает, что «выбор модели зависит от масштаба и инновационности проекта» [6].

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и содержательно раскрыть процесс управления рисками и изменениями в образовательных проектах на примере математических проектов, рассматривая его как значимый компонент профессиональной подготовки будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Вслед за определением, данным в национальном стандарте ГОСТ Р ИСО 21500-2014, где «проект состоит из уникального набора процессов. Процессы состоят из координируемых и контролируемых работ с датами начала и окончания, которые выполняются для достижения целей проекта» [2], мы рассматриваем образовательный проект как ограниченную во времени целенаправленную деятельность, ориентированную на решение учебно-познавательной или социально значимой проблемы и создание уникального продукта (результата) при заданных ограничениях по ресурсам и срокам. Специфика таких проектов заключается в их практико-ориентированном, личностно-развивающем характере и высокой степени неопределенности, обусловленной человеческим фактором (мотивация, уровень подготовки, заболеваемость участников).

Следуя подходу, предложенному в учебном пособии В.В. Утемова и С.В Ершовой, под управлением рисками в образовательном проекте будем понимать «систематический процесс выявления, анализа, оценки, минимизации и контроля потенциальных угроз и неблагоприятных ситуаций, которые могут помешать достижению целей проекта» [7]. В ходе реализации математических проектов, таких как «Создание сборника задач по геометрии» (8 класс), «Математический веб-квест по теории вероятностей» (9-10 классы) возникают следующие группы рисков:

– внутренние – связанные с командой, ресурсами и методикой (низкая вовлеченность участников, ошибки в содержании заданий, поломка оборудования);

– внешние – вызванные внешними факторами (изменение расписания школы, карантин, отмена согласованного мероприятия);

– по степени влияния: низкие (не критичны для проекта, задержка на 1-2 дня), средние (требующие корректировки плана), высокие (могут привести к срыву проекта).

В работе А.Е. Причинина выявлены модели управления рисками образовательных проектов и выбор модели риск-менеджмента «инновационностью образовательного проекта (уникальностью), стабильностью условий образовательного проекта, масштабом образовательного проекта» [6, С. 63]. Процесс управления рисками, как показано в исследовании Е.А. Ходыревой, включает несколько последовательных шагов [8]. Первый шаг – идентификация рисков, цель которой – составление максимально полного перечня потенциальных проблем. Второй шаг – оценка рисков, в рамках которой каждый выявленный риск анализируется по вероятности возникновения (низкая, средняя, высокая) и влиянию на проект (незначительное, умеренное, критическое). Третий шаг – выбор стратегии реагирования: избегание (изменение плана для исключения риска), снижение (уменьшение вероятности или влияния), передача (делегирование ответственности третьей стороне) либо принятие (сознательное решение не устранять риск, если затраты на защиту превышают потенциальный ущерб). Четвертый шаг – разработка плана реагирования, пятый шаг – мониторинг и контроль – предполагает регулярное (раз в одну-две недели) обновление реестра рисков, отслеживание «красных флагов» и при необходимости корректировку плана реагирования.

Приведем пример из практики реализации образовательного проекта. Для проекта «Математический веб-квест по теории вероятностей» (9-10 классы) при мозговом штурме команда выявила риски: сложность заданий может отпугнуть слабых учеников (методический), нехватка времени на тестирование квеста (временной). Анализ аналогичного проекта прошлого года показал, что главной проблемой была низкая явка участников. Оценка показала: низкая явка – вероятность высокая (70%), сложность заданий – вероятность средняя (50%), нехватка времени – 20%. Для риска «низкая явка» выбрана стратегия снижения: создание анонсирующих постов за 2 недели, розыгрыш призов среди участников. Для риска «сложность заданий» – стратегия избегания: задания на двух разных уровнях сложности.

Управление изменениями в ходе реализации образовательного проекта является не менее важным аспектом. Изменения – это корректировки в плане проекта, вызванные новыми условиями или информацией. Типичными причинами изменений являются: появление новых возможностей (партнерство, грант); изменение требований со стороны кураторов или целевой аудитории; устранение последствий рисков (замена формата мероприятия); оптимизация процесса (внедрение более эффективных методов).

В рамках исследования, с опорой на работу Е.А. Ходыревой, было выделено пять ключевых этапов процесса контроля над внедрением изменений:

– описание предлагаемого изменения – необходимо уяснить и описать суть изменения;

– анализ влияния – полномасштабный анализ последствий предлагаемого изменения на сроки, бюджет, содержание и качество проекта;

– одобрение – рассмотрение результатов анализа и принятие решения: одобрить, не одобрить либо отложить реализацию изменения;

– внесение в план и реализация – утверждение исполнителей, создание условий для проведения изменения, корректировка проектной документации;

– контроль корректности – проверка полноты выполнения работ в рамках данного изменения и снятие изменения с контроля.

Например, в проекте «Создание сборника задач по геометрии» (8 класс) в середине работы вышли новые образовательные стандарты, потребовавшие добавить задачи на функциональную грамотность – пришлось пересмотреть структуру сборника (изменение условий). В другом случае ошибка в оценке: первоначально заложено 10 дней на верстку, но реально потребовалось 15 из-за сложного форматирования формул – внесено изменение в календарный план.

Эффективное управление проектом базируется на системном, пошаговом подходе, объединяющем работу на опережение: прогнозирование рисков и решение проблем до их появления. Управление рисками и контроль над внедрением изменений строятся от идентификации сути риска или изменения через анализ и принятие решений к реализации и последующему мониторингу. Это обеспечивает управляемость проекта даже в условиях высокой неопределенности. Обязательному одобрению или выбору стратегии предшествует для рисков оценка по вероятности и влиянию, а для изменений – по влиянию на сроки, бюджет, содержание и качество. Управление рисками предлагает четыре типовые стратегии (избегание, снижение, передача, принятие), что позволяет гибко реагировать на разные сценарии, а контроль изменений вводит четкий механизм одобрения, отделяя обоснованные изменения от необоснованных. Мониторинг рисков и контроль корректности внесенных изменений обеспечивают обратную связь и возможность своевременной корректировки планов.

Процесс управления рисками и процесс контроля над внедрением изменений формирует систему управления проектом, в котором управление рисками работает на опережение проблем, а контроль над внедрением изменений обеспечивает структурировать внесение корректировок, снижая неблагоприятные последствия при адаптации к измененным условиям. Вместе они повышают устойчивость проекта, прозрачность принятия решений и минимизируют неконтролируемые отклонения от целей.

Формирование у будущих учителей математики навыков управления рисками и изменениями целесообразно осуществлять в рамках дисциплин проектного цикла, а также в процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ проектного типа. Как отмечает И.Д. Чечель, образовательный проект – это «форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени» [9]. Добавим, что именно в такой форме деятельности наиболее естественно осваиваются навыки риск-менеджмента. Эмпирический опыт авторов показывает, что студенты, прошедшие полный цикл управления проектом – от инициации до завершения с фиксацией рисков и изменений, – демонстрируют более высокий уровень готовности к самостоятельной педагогической деятельности, быстрее адаптируются к нестандартным ситуациям в школе и активнее используют проектные технологии на практике.

Выводы. Управление рисками и изменениями является неотъемлемой частью жизненного цикла образовательного проекта по математике, обусловленной высокой степенью неопределённости учебного процесса и человеческим фактором. Способность будущего учителя прогнозировать, оценивать и минимизировать риски, а также оперативно вносить обоснованные изменения в проект, становится обязательной профессиональной компетенцией. Предложенная классификация рисков (внутренние и внешние, по степени влияния) и пятишаговый алгоритм управления ими (идентификация, оценка, стратегия реагирования, планирование, мониторинг) обеспечивают системный подход к риск-менеджменту. Пять ключевых этапов процесса контроля над внедрением изменений позволяют гибко реагировать на новые вызовы без потери качества результата. Включение задач по управлению рисками и изменениями в учебные математические проекты формирует у студентов адаптивность, системное мышление и ответственность, что объективно повышает качество профессиональной подготовки будущих учителей математики.

Литература:

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

2. ГОСТ Р ИСО 21500-2014. Руководство по проектному менеджменту: национальный стандарт Российской Федерации: утвержден приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 26 ноября 2014 г. № 1873-ст. – Москва: Стандартинформ, 2015. – URL: https://www.isopm.ru/download/GOST_R_ISO_21500-2014.pdf (дата обращения: 19.02.2026)

3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2005. – 288 с.

4. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности): учебное пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: Эгвес, 2004. – 119 с. – ISBN 5-85009-551-9

5. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2010. – ISBN 978-5-7695-7057-5

6. Причинин, А.Е. Модели управления рисками образовательных проектов в структуре образовательной организации / А.Е. Причинин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 6. – С. 52-69. – URL: http://e-koncept.ru/2024/241082.htm (дата обращения: 12.02.2026)

7. Утемов, В.В. Менеджмент риска в образовательных проектах и программах / В.В. Утемов, С.В. Ершова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 3. – С. 97-107. – URL: https://e-koncept.ru/2021/211017.htm (дата обращения: 30.01.2026)

8. Ходырева, Е.А. Проблемы управления рисками инновационных образовательных проектов / Е.А. Ходырева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 2. – С. 165-172

9. Чечель, И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель; отв. ред. М.А. Ушакова. – Москва: Сентябрь, 1998. – 143 с.

УДК 378.147.88
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Татьяна Витальевна
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ярославль);
кандидат медицинских наук, доцент Барабошин Александр Тимофеевич
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ярославль)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ – КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты организации производственной педагогической практики студентов-клинических психологов. Данная практика реализуется в образовательных и социальных учреждениях – школах-интернатах, школах для детей с ОВЗ, социальных и геронтологических центрах. На основе эмпирического анализа мотивации выбора профессии обосновано, что у большинства студентов доминирует социально-случайный мотив. Этот мотив сочетает альтруистическую направленность (желание помогать) с поверхностными или инфантильными представлениями о профессиональной деятельности. Выявлена высокая значимость внутренних факторов – помощи, саморазвития, общения – при сниженной роли внешних стимулов (престижа, заработка). Также установлена неопределённость значительной части обучающихся относительно реальной востребованности клинического психолога на рынке труда. В нормативном контексте проанализированы требования ФГОС и проекта профессионального стандарта «Специалист по клинической психологии». Указанные документы фиксируют необходимость формирования у студентов педагогических компетенций для работы с уязвимыми категориями населения. Авторами разработаны основные принципы организации практики, направленные на коррекцию дефицитарных мотивационных установок. Эти принципы также способствуют профилактике эмоционального выгорания и становлению гуманистической профессиональной позиции будущих специалистов.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, клинический психолог, медицинский университет, мотивационный профиль студента, педагогическая практика, производственная практика, супервизия.

Annotation. The article discusses the theoretical and practical aspects of organizing the teaching practice of clinical psychology students. This practice is implemented in educational and social institutions, such as boarding schools, schools for children with disabilities, and social and gerontological centers. Based on an empirical analysis of the motivation for choosing a profession, it is argued that most students have a socially random motivation. This motivation combines an altruistic focus (a desire to help) with superficial or infantile perceptions of professional activities. The study revealed a high importance of internal factors, such as assistance, self-development, and communication, while the role of external incentives (such as prestige and earnings) was reduced. The study also identified uncertainty among a significant portion of students regarding the actual demand for clinical psychologists in the job market. In the regulatory context, the study analyzed the requirements of the Federal State Educational Standard and the draft professional standard for Clinical Psychologists.

Key words: internal motivation, clinical psychologist, medical university, student motivation profile, teaching practice, production practice, supervision.

Введение. Производственная педагогическая практика студентов-клинических психологов занимает особое место в системе их профессиональной подготовки. В отличие от учебной практики, где студент находится в большей степени в позиции наблюдателя, производственная практика требует погружения в реальную деятельность: проведение диагностических, коррекционных и просветительских мероприятий. В контексте медицинского университета, где будущий специалист ориентирован на работу с пограничными состояниями, тяжелыми соматическими заболеваниями пациентов и деятельностью в мультидисциплинарной команде (врачи, медсестры, психологи), грамотная организация практики становится фактором, определяющим не только компетенции, но и профессиональное долголетие выпускника.

Однако прежде, чем выстраивать концепцию практики, необходимо понять, что мотивирует студентов и от чего зависит их вовлеченность в педагогическую деятельность, стрессоустойчивость и готовность к решению профессиональных задач.

Цель статьи – теоретическое обоснование принципов организации производственной педагогической практики студентов-клинических психологов в образовательных и социальных учреждениях.

Для достижения данной цели решаются следующие задачи:

1. Рассмотреть нормативно-правовые основания подготовки клинических психологов в контексте формирования педагогических компетенций, необходимых для работы в образовательных и социальных учреждениях.
2. Сформулировать систему принципов организации производственной педагогической практики студентов-клинических психологов.
3. Предложить рекомендации для руководителей практик по дифференцированному подходу к студентам с разными мотивационными типами в условиях работы с различными категориями населения.

Изложение основного материала статьи. Мотивы, которые приводят человека в профессию, играют важную роль в успешности его учебно-профессиональной и последующей профессиональной деятельности. В научных исследованиях подчёркивается, что для будущих клинических психологов особое значение приобретает не только структура собственных учебных мотивов, но и характер отношения к успехам других – как сокурсников, так и будущих пациентов. Так, в работе А.Д. Сердаковой и соавторов выявлена взаимосвязь между мотивами учебной деятельности и отношением к чужому успеху у студентов-клинических психологов, что указывает на необходимость формирования в ходе практики не только индивидуальных достижений, но и кооперативной, эмпатийной позиции по отношению к окружающим [8].

Мотивационный портрет современного студента-клинического психолога, по данным исследования, представленного авторами статьи «Факторы выбора профессии «Клинический психолог»», ориентирован на следующие ценностные основы выбора профессии: возможность развивать свои способности – 26%; возможность помогать людям – 25%; возможность общаться с людьми – 17% [1].

В зависимости от мотива выбора профессии у будущих студентов могут формироваться дисфункциональные ожидания относительно учебной деятельности и профессии в целом. В исследовании Г.В. Самойловой были выделены следующие мотивы выбора студентами профессии «психолог»:

1) профессиональные – желание развиваться только в данной сфере;
2) социальные (альтруистические) – желание помогать людям и делать мир лучше;
3) случайные – заинтересованность благодаря косвенным знаниям о психологии;
4) «меркантильные» – потребность в базовых знаниях для достижения целей, не связанных с психологией;
5) инфантильные – восприятие психологии как магии, а психологов – как волшебников [7, С. 64-65].

В статье Ю.С. Мезиной и Е.Г. Денисовой представлены результаты исследования мотивационно-ценностных аспектов профессионального самоопределения студентов-клинических психологов с помощью контент-анализа эссе на тему «Моя профессия - Клинический психолог» и опросника терминальных ценностей (И.Г. Сенин, 1991).

Преобладающий мотив выбора профессии «клинический психолог» – социально-случайный (47% респондентов). Это свидетельствует о том, что большинство студентов руководствуются, с одной стороны, альтруистической установкой на оказание помощи, а с другой – поверхностным знакомством с профессией, опирающимся на личный (в том числе травматичный) опыт или на практику неформального консультирования ближайшего окружения.

Как показывают данные опроса, наиболее значимыми внутренними факторами при выборе абитуриентами профессии «клинический психолог» являются: возможность саморазвития, помощь людям и общение. Компоненты внешней мотивации – престиж профессии, заработок и карьерный рост – отмечены как менее важные. Такое распределение ценностных предпочтений может свидетельствовать, с одной стороны, об устойчивой внутренней тенденции к самореализации в профессии, с другой стороны – о возможной заниженной самооценке собственных материальных и статусных потребностей, что в перспективе способно дезориентировать студента в постановке реалистичных профессиональных целей [3].

Обратимся к анализу документов, регламентирующих профессиональную деятельность клинических психологов.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС 3++), утверждённый приказом Минобрнауки России от 26 мая 2020 г. № 683, определяет набор универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть выпускник-клинический психолог. Среди них ключевое значение для педагогической практики имеет ОПК-8, роль которой заключается в возможности создавать и внедрять обучающие программы по основам клинической психологии и психологии здоровья с учетом разных групп населения (группы риска, уязвимые слои населения, лица с ОВЗ), в том числе в условиях инклюзивного образования [4]. Данная компетенция фиксирует требование к выпускнику не только владеть клинико-психологическими знаниями, но и уметь транслировать их различным категориям населения – пациентам, их родственникам, медицинскому персоналу, педагогам. Иными словами, клинический психолог должен быть готов к педагогической и просветительской деятельности, что напрямую соотносится с содержанием производственной педагогической практики. В стандарте также выделяются и другие общепрофессиональные компетенции, в частности, способность осуществлять психолого-профилактическую деятельность среди различных категорий населения (ОПК-9) [4].

Дополнительным нормативным основанием для включения педагогической составляющей в подготовку клинического психолога служит профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утверждённый приказом Минтруда России от 24.07.2015 № 514н, в котором одна из трудовых функций специалиста связана с психологическим просвещением субъектов образовательного процесса [6]. Это означает, что клинический психолог, работающий в системе образования или здравоохранения, должен владеть навыками разработки информационных материалов, буклетов, проведения лекций, семинаров и тренингов для разных аудиторий.

Проект профессионального стандарта «Специалист по клинической психологии», подготовленный Минтрудом России 06.12.2024, конкретизирует область профессиональной деятельности – психологическая помощь при профилактике, диагностике, лечении и медицинской реабилитации, в том числе при проведении медицинских экспертиз. Важно подчеркнуть, что медико-психологическое консультирование пациентов и членов их семей, а также взаимодействие с коллегами в рамках мультидисциплинарного подхода предполагают наличие у специалиста развитых коммуникативных и педагогических навыков – умения объяснять сложную медицинскую и психологическую информацию доступным языком, обучать пациентов приёмам саморегуляции, проводить профилактическую работу среди различных групп населения [5].

Каким образом организовать производственную педагогическую практику, чтобы она отвечала современным требованиям и учитывала выявленный мотивационный профиль студентов?

Производственная педагогическая практика студентов-клинических психологов не ограничивается медицинским стационаром. В соответствии с ФГОС 37.05.01 и профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», будущий специалист может и должен быть готов к работе в образовательных организациях различного типа – школах-интернатах, учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, а также в социальных учреждениях (социальные центры помощи семье и детям, геронтологические центры, комплексные центры социального обслуживания пожилых и инвалидов). Именно в этих организациях педагогическая составляющая деятельности клинического психолога выходит на первый план: здесь он не только диагностирует и консультирует, но и обучает, просвещает, сопровождает участников образовательного и реабилитационного процессов.

С учётом этого контекста и выявленного мотивационного профиля студентов (доминирование социально-случайного мотива, высокая значимость помощи, развития и общения, неопределённость в отношении востребованности) предлагается система принципов организации производственной педагогической практики, адаптированная к условиям образовательных и социальных учреждений. Стоит обратить внимание, что работа клинического психолога в образовательных и социальных учреждениях имеет свою специфику и соотносится с социально-педагогической парадигмой профессий помогающего типа. Как отмечает В.Н. Гурьянчик, отношение к человеку с позиций профессий помогающего типа можно представить в дихотомическом противопоставлении: «человек, уязвимый для угроз» – «человек-продукт» социальных угроз [2, С. 25]. В контексте нашей работы это означает, что студент-клинический психолог, проходящий педагогическую практику в школе-интернате или геронтологическом центре, неизбежно сталкивается с детьми и взрослыми, которые уже стали жертвами неблагоприятных условий социализации – будь то дети с опытом сиротства, лица с инвалидностью или пожилые люди, пережившие социальную изоляцию.

Охарактеризуем принципы организации производственной педагогической практики студентов-клинических психологов в образовательных и социальных учреждениях:

1. *Принцип индивидуализации практики на основе мотивационного профиля студента и типа учреждения (базы практики).* Содержание и формы практики должны строиться с опорой на доминирующие внутренние мотивы студентов (забота, помощь, развитие способностей, общение) и одновременно корректировать дефицитарные компоненты внутренней мотивации (случайность, нереалистичные ожидания). При этом выбор базы практики (школа-интернат, школа для детей с ОВЗ, социальный центр, геронтологический центр) должен учитывать индивидуальный мотивационный профиль студента. Приведем пример:

– для студентов с выраженным альтруистическим компонентом (социально-случайный мотив) эффективна работа в

геронтологическом центре или школе-интернате, где потребность в «помощи слабым» может быть профессионально реализована;

– для студентов с профессионально-случайным мотивом (высокая значимость достижений и престижа) более подходит школа для детей с ОВЗ с возможностью апробации диагностических и коррекционных методик.

2. *Принцип психолого-педагогической компетентности в инклюзивной и социальной сферах.* В соответствии с ФГОС и проектом профстандарта, клинический психолог, работающий в образовательной или социальной организации, обязан владеть навыками обучения и просвещения различных категорий населения. Педагогическая практика в школах-интернатах, школах для детей с ОВЗ, социальных и геронтологических центрах предполагает:

– разработку и проведение коррекционно-развивающих занятий с элементами обучения (например, формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС, когнитивный тренинг для пожилых с лёгкими когнитивными нарушениями);

– проведение психологических просветительских мероприятий для родителей (в школе-интернате, общеобразовательной школе), для социальных работников (в геронтологическом центре), для самих подопечных (в доступной форме);

– разработку адаптированных информационных материалов (памятки, буклеты, наглядные пособия) с учётом особенностей аудитории – для детей с нарушением интеллекта, для пожилых людей, для родителей.

3. *Принцип формирования объективных представлений о профессиональной реальности в условиях образовательной и социальной организациях.* Поскольку большинство студентов недостаточно заинтересованы в будущей профессиональной деятельности, а также воспринимают практику в общеобразовательных и социальных учреждениях несерьезно и безответственно, важно показать её реальную значимость и карьерные перспективы. Реализация принципа включает:

– встречи с психологами, работающими в данных учреждениях (психолог школы-интерната, клинический психолог геронтологического центра, педагог-психолог инклюзивной школы) – их рассказы о реальных задачах, трудностях и удовлетворении от работы;

– анализ реальных запросов к психологу в каждом типе учреждений (в школе для детей с ОВЗ – диагностика, разработка адаптированной основной общеобразовательной программы, консультирование родителей; в геронтологическом центре – профилактика деменции, работа с тревогой и депрессией, поддержка персонала).

4. *Принцип обеспечения психологической безопасности специалиста через рефлексивные практики и супервизию в условиях работы с травмой и страданием.* Работа с детьми с ОВЗ, воспитанниками интернатов (часто имеющими травму привязанности), пожилыми людьми с деменцией или одинокими пожилыми сопряжена с высоким риском эмоционального выгорания, формирования «помогающей зависимости» или, напротив, защитного цинизма. Особенно это актуально для студентов с социально-случайным мотивом, которые приходят из личного травматичного опыта. Групповые и индивидуальные супервизии должны включать разбор:

– ситуаций, когда студент идентифицируется с воспитанником интерната («я тоже был брошен») или с пожилым человеком («страшно становиться старым»);

– эпизодов, когда студент берёт на себя роль «спасателя» или «единственного понимающего», нарушая профессиональные границы (в отчетах студентов иногда встречаются фразы: «педагоги не смогли разобраться в ситуации, только благодаря мне было найдено верное решение…»;

– этических дилемм, характерных для этих учреждений (например, конфиденциальность в интернате, необходимость сообщать о жестоком обращении, границы информирования родителей).

Супервизия также помогает студентам с бесцельной мотивацией найти личностный смысл в профессиональной деятельности.

5. *Принцип ценностно-дифференцированного подхода с учетом типа учреждения и характеристик контингента.* Исследование показало, что у студентов с разными мотивами различна значимость собственного престижа, достижений, развития себя, но сходна значимость духовного удовлетворения. В контексте образовательных и социальных учреждений это означает:

– для профессионально-случайных студентов (высокая значимость достижений) важно создавать ситуации публичной оценки их успехов: выступление на педагогическом совете с результатами своей работы, публикация разработанных материалов, участие в конкурсах психолого-педагогического мастерства и лучших отчетов по практике;

– для социально-случайных (альтруизм + неосведомлённость) – акцент на освоении конкретных методик работы с данным контингентом (арт-терапия с детьми-инвалидами, когнитивные тренажёры для пожилых, сказкотерапия в интернате), чтобы «помощь» стала профессиональной;

– для всех категорий студентов – подчёркивание ценности духовного удовлетворения от реального, пусть и небольшого, позитивного изменения в состоянии ребёнка или пожилого человека.

6. *Принцип междисциплинарной преемственности и интеграции теоретической и практической подготовки.* Педагогическая практика в образовательных и социальных учреждениях требует от студента знаний не только общей и клинической психологии, но и специальной педагогики, психологии развития, геронтопсихологии, психологии лиц с ОВЗ. В связи с этим:

– практика должна синхронизироваться с изучением таких дисциплин, как «Психология детей с нарушениями развития», «Психолого-педагогическая диагностика», «Геронтопсихология», «Психосоциальная работа»;

– задания практики должны опираться на актуальный теоретический материал (например, перед проведением занятия с ребёнком с расстройством аутистического спектра студент изучает соответствующие методические рекомендации);

– результаты практики (разработанные программы, диагностические протоколы, просветительские материалы) могут использоваться в курсовых и дипломных работах, а также для портфолио при трудоустройстве.

Выводы. Производственная педагогическая практика студентов-клинических психологов в образовательных и социальных учреждениях требует перехода от формального наблюдения к модели, учитывающей доминирующие внутренние мотивы обучающихся (помощь, саморазвитие, общение) и корректирующей социально-случайные установки. Нормативные документы закрепляют необходимость формирования у студентов педагогических компетенций для работы с уязвимыми категориями населения. Предложенные принципы организации практики позволяют снизить риски инфантильных ожиданий, профессионального выгорания и нереалистичных представлений о востребованности профессии, обеспечивая становление гуманистической профессиональной позиции клинического психолога.

Литература:

1. Баранова, Е.А. Факторы выбора профессии «Клинический психолог» / Е.А. Баранова, Н.В. Данилова, Н.О. Дубник [и др.] // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 347-350

2. Гурьянчик, В.Н. Социально-педагогическая парадигма феномена человека / В.Н. Гурьянчик; под науч. ред. М.В. Новикова // Вопросы теории и методики профессионального образования: сборник статей научно-практической

конференции (Ярославль, 04 марта 2019 года). – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. – С. 24-29

3. Мезина, Ю.С. Мотивы выбора профессии «Клинический психолог» / Ю.С. Мезина, Е.Г. Денисова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – Т. 20. – № 3. – С. 41-61. – DOI: 10.21702/ncpb.2022.3.4

4. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 26 мая 2020 г. № 683 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 37.05.01 Клиническая психология» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. – URL: https://base.garant.ru/74344176/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 05.04.2026)

5. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта „Специалист по клинической психологии“» (подготовлен Минтрудом России 06.12.2024). – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56909245/ (дата обращения: 05.04.2026)

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-психолог (психолог в сфере образования)“». – URL: https://base.garant.ru/71166760/ (дата обращения: 05.04.2026)

7. Самойлова, Г.В. Мотивы выбора профессии «Психолог» у студентов группы второго высшего образования / Г.В. Самойлова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – № 9(1). – С. 63-66

8. Serdakova, A.D. The relationship between the motives for educational activities and attitudes towards others‘ success among future clinical psychologists / A.D. Serdakova, M.E. Maximova, K.G. Serdakova [et al.] // Education and Science Journal. – 2025. – Vol. 27. – № 3. – P. 141-168. – DOI: 10.17853/1994-5639-2025-3-141-168

Педагогика

УДК 159.9:378.014.15

доцент, кандидат физико-математических наук Малютина Оксана Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Воронеж);
старший преподаватель Бубнов Александр Леонидович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗОВ И ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме удовлетворения потребностей преподавателей гражданских вузов и вузов системы министерства внутренних дел России в профессиональной деятельности. Проводится сравнительный анализ представлений об идеальной работе преподавателей вузов. Анализируются результаты эмпирического исследования. В ходе исследования выделены 14 факторов идеальной профессии и проведено их сравнение между собой у преподавателей гражданского вуза и вуза министерства внутренних дел России. Выделены уровни сформированности основных компетенций, влияющих на удовлетворенность профессией. Отмечено, что преподаватели гражданских вузов больше стремятся к повышению своего научного и преподавательского потенциала. Преподаватели же силовых вузов больше сосредоточены на самом процессе учебной и служебной деятельности, условиях труда. Указывается роль физической работы у силовиков, связанная с дежурствами и охраной общественного порядка. Авторами установлена статистически значимая прямо пропорциональная связь идеальных и реальных профессиональных профилей для каждой из рассматриваемой категории преподавателей. В конце приводятся рекомендации, способствующие повышению удовлетворенности факторами профессии как для гражданских, так и для силовых вузов.

Ключевые слова: преподаватель, вузы МВД России, идеальные и реальные условия труда, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Annotation. The article addresses the problem of meeting the professional needs of faculty members in civilian higher education institutions and those within the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. A comparative analysis of perceptions of an ideal job among university instructors is conducted. The results of an empirical study are analyzed. In the course of the study, 14 factors of an ideal profession were identified and compared between faculty members of civilian universities and those of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The levels of development of core competencies influencing job satisfaction were identified. It was noted that instructors at civilian universities show a greater inclination toward enhancing their scientific and pedagogical potential. In contrast, instructors at law enforcement universities are more focused on the process of educational and service activities, as well as working conditions. The role of physical work among law enforcement faculty, associated with duties such as shifts and maintaining public order, is highlighted. The authors established a statistically significant direct proportional relationship between the ideal and real professional profiles for each of the categories of instructors considered. The article concludes with recommendations aimed at improving satisfaction with professional factors for both civilian and law enforcement universities.

Key words: educator, universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, ideal and actual working conditions, satisfaction in professional activity.

Введение. Глобальные изменения, происходящие как во всем мире, так и отдельно в нашей стране, безусловно, отразились на вузовских преподавателях, да еще и с учетом непрерывного реформирования отечественного образования, интенсивно перегружая их. Поэтому сейчас как никогда важно поднять вопрос об удовлетворении потребностей в профессиональной деятельности преподавателей.

В «Большом психологическом словаре» Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко потребности трактуются как «(англ. needs) − форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности (поведения, деятельности)». Кроме того, авторы добавляют: «Главным основанием для выделения видов потребностей является характер деятельности, к осуществлению которой потребность побуждают субъекта. Субъективно потребности переживаются в форме эмоционально окрашенных желаний, влечений, стремлений, а успешность их реализации − в форме оценочных эмоций» [5, С. 362].

Изложение основного материала статьи. Удовлетворенности трудом вузовских преподавателей в настоящее время уделяется достаточно большое внимание [2; 4; 6; 8]. В одних исследованиях приводятся экономико-математические модели взаимосвязи удовлетворенности трудом с такими факторами как: условия труда, возможности профессионального и карьерного роста, стажем трудовой деятельности и т.д. [7]. В других же среди факторов удовлетворенности трудом профессорско-преподавательского состава отмечается ощущение важности выполняемой работы [3]. Однако для большего

числа преподавателей положительные стороны работы более значимы и уравновешивают ее недостатки [1].

Мы ограничимся лишь рассмотрением удовлетворения профессиональных потребностей преподавателей вузов, как гражданских, так и ведомственных. Это, в свою очередь, способствует успешности профессиональной деятельности, лишь при выполнении следующих условий: сходства спектра индивидуально-психологических свойств личности и требованиям, предъявляемых к профессиональной деятельности; конгруэнтность уникальности профессиональной деятельности ценностным ориентациям педагога высшей школы (на наш, взгляд, более существенное).

Для изучения уровня удовлетворенности профессиональных потребностей вузовских преподавателей нами был проведен опрос среди вышеназванных респондентов – работников высших учебных заведений как гражданских, так и министерства внутренних дел Российской Федерации. Диагностическим инструментарием послужил модифицированный вариант методики В.Д. Шадрикова «Анкета по изучению личностных ценностей рабочих профессий» [10]. Здесь мы ограничились рассмотрением раздела А. Педагогам предъявлялась анкета-опросник. Требовалось по десятибальной шкале оценить предлагаемые качества идеальной профессии, на взгляд педагогам, а затем установить их соответствие реальному профессиональному состоянию. Всего было опрошено 357 педагогов (среди них 199 представителей гражданских вузов и 158 вузов министерства внутренних дел). Возраст опрошенных изменялся в пределах от 26 до 68 лет, стаж работы – от 4 до 42 лет. Мужчины составили 46,2 от общей выборки (165 преподавателей). Причем, среди гражданских вузов- больше всего женщин, а среди силовых – мужчин.

Обсуждение полученных результатов, начнем с данных, полученных по выборке преподавателей гражданских вузов. Сравним их профили представлений об идеальных условиях работы с реальными. Рассмотрим 14 профессиональных качеств, характеризующих условия труда (таблица 1).

Таблица 1

Качества профессии, характеризующие условия труда

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Качества	Работа коллективная / индивидуальная	Работа в смешанном коллективе (мужчины и женщины) / однородном	Работа в коллективе сверстников / разновозрастном	Работа, предполагающая возможность повышения квалификации / не предпо-лагающая	Работа, позволяющая продолжить образование / не позволяющая	Работа, связанная с постоянным рабочим местом / требующая перелвижений	Работа, предполагающая возможность продвижения по должностной линии / не предполагающая	Работа умственная / физическая	Работа руководящая / исполнительная	Работа, требующая инициативы, выдумки / не требующая	Работа, предполагающая выполнение сменяющихся заданий / постоянных	Работа, требующая постоянного совершенствования в ней / не требующая	Работа с большими и тяжелыми деталями / с мелкими и легкими деталями	Работа вручную / работа по наблюдению за автоматами)

Проанализируем средние баллы, полученные по указанным выше профессиональным качествам. Заметим, что в идеале преподаватели гражданских вузов хотели бы регулярно повышать квалификацию, постоянно совершенствуясь, причем речь идет исключительно об умственной работе. В реальности же они получают такой расклад первых мест по условиям работы: работа умственная (8,4 балла); на втором месте – предполагающая повышение квалификации (8,3 балла); на третьем – работа вручную (7,8 балла). Замечаем, что если по первым двум пунктам ожидания оправдались, то с третьим картина иная. Ожидание постоянного совершенствования в работе, к сожалению, не оправдались и в действительности оказались лишь на девятом месте.

Минимальные же средние баллы у преподавателей гражданских вузов при оценке условий труда для идеальной профессиональной деятельности определились (соответственно на 12, 13 и 14 позициях): 12. Выполнение сменяющихся заданий (6,1 балла); 13. В коллективе сверстников / разновозрастном (5,5 балла); 14. Работа с большими и тяжелыми деталями / с мелкими и легкими деталями (3,7 балла). В процессе реализации профессиональной деятельности на последних позициях по средним баллам оказались следующие характеристики: 12. Работа в коллективе сверстников (5,2 балла); 13. Работа руководящая / исполнительная (5,0 балла); 14. Работа с большими и тяжелыми деталями / с мелкими и легкими деталями (3,7 балла).

Снова наблюдаем совпадение по двум позициям (Работа в коллективе сверстников и работа с большими и тяжелыми деталями / с мелкими и легкими деталями), а по одному пункту, связанным с руководящей работой, ожидания не оправдались. Видимо, преподаватели гражданских вузов, хотели бы в значительно большей степени реализоваться в руководящей работе, чем это возможно в их реальной профессиональной деятельности. Заметим, что статистически значимое различие нам удалось выявить лишь по одной характеристике с помощью критерия Стьюдента ($t=2,01$, $\alpha \leq 0,05$), связанной с руководящей работой (в идеальном профиле среднее значение 6,7 балла, а в реальном – 5,0 балла (выше мы это постарались прокомментировать)). Вместе с тем, наиболее графически заметные различия, мы обнаруживаем по таким характеристикам как: 1) работа, связанная с постоянным рабочим местом (причем, в идеальном варианте среднее значение 7,0 балла, а в реальности почти на балл выше – 7,7 балла, что свидетельствует о том, что постоянство рабочего места несколько раздражает опрошенных); 2) работа, предполагающая возможность продвижения по должностной линии (в идеальном профиле среднее значение 7,8 балла, а в реальном − 6,9 балла (видимо, преподаватели гражданских вузов не в достаточной мере ощущают карьерный рост, что проводит к неполному удовлетворение профессиональных потребностей)); 3) работа, требующая постоянного совершенствования в ней (в идеальном варианте среднее значение 8,0 балла, а в реальности − 6,9 балла, что говорит о желании значительно больше совершенствоваться в профессии, чем есть реальная возможность. Такое положение также ведет лишь к частичному удовлетворению профессиональных потребностей.

Проведя корреляционный анализ [4], между представлениями респондентов об идеальных условиях труда и реальных, мы обнаружили, что значение коэффициента корреляции значимо отличается от нуля $rs = 0,83$ ($\alpha \leq 0,05$), что свидетельствует о наличии тесной (положительной) связи между выраженностью представлений преподавателей гражданских вузов об идеальной профессии и образом реальной профессиональной деятельности. Данный результат, несомненно, весьма

оптимистичен, и говорит о высоком уровне удовлетворенности выбранным видом деятельности у преподавателей гражданских вузов.

Перейдем к анализу результатов опроса преподавателей ведомственных вузов. Заметим, что преподаватели ведомственных вузов, как и преподаватели гражданских вузов максимальные средние баллы в идеальном профиле отдают таким условиям труда, как: 1. Работа, требующая инициативы, выдумки (7,9 балла); 2. Работа, предполагающая возможность повышения квалификации (7,8 балла); 3. Работа, предполагающая возможность продвижения по должностной линии (7,5 балла).

Как видим, в идеале преподаватели ведомственных вузов хотели бы иметь работу с элементами творчества, повышая квалификацию и предполагая профессиональный рост. Сравнивая с первой «идеальной тройкой» условий труда преподавателей гражданских вузов, обнаруживаем, что в каждой выборке опрошенных одно из условий труда − повышение квалификации - в приоритете. Однако у преподавателей гражданских вузов, оно набирает максимальное количество баллов (8,9 балла), а у преподавателей ведомственных лишь на втором месте и средний балл заметно ниже (7,8 балла). Мы полагаем, что на первом и третьем месте в идеале оказались те условия труда, которых явно не достает ведомственным преподавателям из-за регламентируемой профессиональной деятельности.

Перейдем к рассмотрению первых мест, в выборе преподавателей ведомственных вузов, где максимальные средние баллы получены при оценке реальных условий труда: 1. Работа умственная (8,0 балла); 2. Работа, предполагающая возможность повышения квалификации (7,5 балла); 3. Работа, требующая инициативы, выдумки (7,45 балла).

Мы обнаруживаем, что если по второму пункту ожидания совпали, а по первому в идеальном варианте в реальности условия труда оказались все же на достойном третьем месте, то с возможностью продвижения по должностной линии все значительно сложнее. В действительности этот пункт оказался лишь на двенадцатом месте. Следовательно, преподаватели ведомственных вузов, к сожалению, не удовлетворены своим карьерным ростом.

Если же сравнить с оценкой реальных условий труда преподавателей гражданских вузов, то замечаем, что по двум первым пунктам полностью совпадают. Однако реализацию такого условия работы как возможность повышения квалификации преподаватели гражданских вузов оценивают почти на балл выше. Следовательно, преподаватели гражданских вузов в большей степени удовлетворены повышением квалификации, чем ведомственных. Кроме того, если у преподавателей гражданских вузов такое условие как работа вручную (7,8 балла) в реальности оказывается на третьем месте, то у преподавателей ведомственных вузов оно лишь на 13 месте (6,1 балла). В тоже время условие труда (работа, требующая инициативы, выдумки (7,45 балла)), оказавшееся на третьем месте у преподавателей ведомственных вузов, в другой выборке представлено лишь на шестом месте. Для нас достаточно сложно было объяснить подобный феномен, но мы связали его с тем, что преподаватели гражданских вузов не замечают креативности в своей работе.

Заметим, что статистически значимое различие нам удалось выявить так же лишь по одной характеристике с помощью критерия Стьюдента ($t=1,98$, $\alpha\leq0,05$), связанной с возможностью продвижения по должностной линии (в идеальном профиле среднее значение 7,5 балла, а в реальном – 6,2).

Проведя корреляционный анализ, между представлениями респондентов – преподавателей ведомственных вузов об идеальной профессии, т.е. той профессии, которую они желали бы иметь и представлению опрошенных в реальной профессии. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 0,67$ отличается от нуля ($\alpha\leq0,05$), что свидетельствует о наличии (положительной) связи между представлениями преподавателей ведомственных вузов об идеальной профессии и образом реальной профессиональной деятельности. Данный результат, несмотря на меньшую значимость, по сравнению с подобным показателем у преподавателей гражданских вузов, весьма оптимистичен, и демонстрирует достаточно высокий уровень удовлетворенности выбранным видом деятельности у преподавателей ведомственных вузов.

Сравнивая идеальные профили преподавателей гражданских и ведомственных вузов, замечаем следующие расхождения: 1) в идеале преподаватели ведомственных вузов значительно больше, чем гражданских предпочли бы работу среди сверстников (единственное значимое различие в идеальных профилях на уровне $\alpha\leq0,05$), и в смешанном коллективе (мужчины и женщины), и со сменяющимися заданиями. Это, собственно говоря, вполне логично, в силовых вузах доминируют преподаватели – мужчины, причем разных возрастов и работа жестко-регламентированная, в основном с постоянными заданиями; 2) работу вручную, чем наблюдение за автоматами в значительно большей степени предпочитают в идеальном варианте преподаватели гражданских вузов. Мы полагаем, что это связано с большей технизацией и автоматизацией учебного процесса в ведомственных вузах. Аналогичная ситуация и с работой умственной. Ее в большей степени, чем физическую предпочитают преподаватели гражданских вузов, а ведомственных – более нейтральны; 3) у преподавателей как гражданских, так и ведомственных вузов самые высокие средние баллы набрало такое условие труда, как работа, предполагающая возможность повышения квалификации, но у гражданских преподавателей этот показатель на целый балл выше. Мы полагаем это связано с тем, что у преподавателей ведомственных вузов такая возможность представляется значительно чаще.

Выводы. Резюмируя выше сказанное, заметим, что преподаватели как гражданских, так и силовых вузов в высокой степени удовлетворены своей работой, что, естественно, не может не радовать (причем вопрос заработной плате нами даже не поднимался). Вместе с тем, очень бы хотелось, что хотя бы по такому условию труда, как повышение квалификации преподавателя было бы со стороны руководства уделено значительно большее внимание. Это, в свою очередь, отразится и на качестве учебного процесса и минимизирует проявления симптомов профессионального выгорания педагогов [2]. Для выделения путей удовлетворения потребностей преподавателей, как гражданских, так и ведомственных вузов в профессиональной деятельности по другим условиям труда требуются дополнительные исследования.

Литература:

1. Буреева, Н.Н. Трудовая мотивация и удовлетворенность трудом работников вуза (по материалам социологического исследования) / Н.Н. Буреева, М.С. Козлова, И.Э. Петрова, М.А. Тухватуллина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – № 3(47). – С. 79-87

2. Гайдар, К.М. Профессиональное выгорание преподавателя вуза в условиях модернизации высшей школы / К.М. Гайдар, О.П. Малютина // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии: материалы Международной научно-практической конференции (15-16 октября 2015 г.). – Москва: Институт психологии РАН, 2015. – С. 208-211

3. Еремицкая, И.А. Психологические особенности удовлетворенности трудом работников университета / И.А. Еремицкая // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 5. – С. 50-54

4. Малютина, О.П. Особенности применения коэффициента линейной корреляции Пирсона в психологических, педагогических и акмеологических исследованиях / О.П. Малютина // Вестник Воронежского университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 79-81

5. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – URL: https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf (дата обращения: 11.04.2026)

6. Михалкина, Е.В. Удовлетворенность трудом в академической сфере / Е.В. Михалкина, Л.С. Скачкова, С.А. Дюжиков // Terra Economicus. – 2020. – Т. 18. – № 3. – С. 160-181

7. Осипов, А.Л. Эконометрическое моделирование удовлетворенности трудом в сфере образования / А.Л. Осипов, В.П. Трушина // Kant. – 2021. – № 3(40). – С. 58-62

8. Рудаков, В.Н. Удовлетворенность работой, карьерные стратегии и планы преподавателей российских вузов: информационный бюллетень / В.Н. Рудаков. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Т. 9. – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – 36 с.

9. Слинков, А.М. Статус, мотивация и удовлетворенность преподавателя высшей школы: размышления по результатам исследования / А.М. Слинков, О.К. Слинкова, Т.Б. Климова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 3. – С. 3-13

10. Шадриков, В.Д. Психология производственного обучения: системный подход: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1976. – Ч. 2. – 80 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент Маракушина Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук Загороднюк Анастасия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат биологических наук, доцент Поляшова Наталья Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны замысел, ход и результаты исследования по моделированию методического сопровождения профессиональной деятельности в учреждении дополнительного образования – в детской школе искусств. На современном этапе развития системы образования в Российской Федерации возросла роль дополнительного образования в построении вектора индивидуального развития личности ребенка, начиная с дошкольного возраста и вплоть до поздних этапов онтогенеза. В учреждения дополнительного образования приходит много молодых специалистов, не имеющих базового педагогического образования уровня СПО и/или ВО. Это серьезно затрудняет организацию методической работы в учреждениях и требует формирования профессионального педагогического мировоззрения у начинающих специалистов. Особую специфику эта проблема приобретает для детских школ искусств, так как у молодых специалистов в период подготовки в профессиональном образовании часто основное внимание уделялось исполнительским умениям. Профессиональное мировоззрение может быть формироваться во внутрифирменном процессе методического сопровождения как процессе включенного повышения квалификации и личностного развития. Актуальность исследования подтверждается крайне малым объемом информации методического характера для учреждений данного типа с позиции организации и управления профессиональным развитием специалистов. Цель настоящей статьи – дать характеристику особенностей и содержания методического сопровождения профессиональной деятельности молодого специалиста в детской школе искусств как особом учреждении и дополнительного образования в аспекте управленческой и организационно-методической деятельности. В данной публикации предпринята попытка обоснования содержания методического сопровождения молодых специалистов на базе одной из школ искусств Архангельской области. Материалы могут быть востребованы руководителями детских школ искусств и их заместителями для планирования методической работы в организации.

Ключевые слова: методическое сопровождение, формирование профессионального мировоззрения, молодой специалист, детская школа искусств.

Annotation. In the article, the purpose, process, and outcomes of research on modeling methodological support for professional activities in an institution of additional education-children's art school-are described. At the current stage of development of the educational system in the Russian Federation, the role of additional education is growing significantly in shaping the vector of individual personality development of a child, starting from preschool age through various stages of ontogenesis. Additional education institutions attract many young specialists who do not possess basic pedagogical qualifications at the level of secondary vocational or higher education. This seriously complicates organizing methodological work within these institutions and necessitates developing professional pedagogical outlook among novice professionals. The specific nature of this challenge becomes particularly acute for children's schools of arts, as young specialists during their training focus predominantly on performance skills rather than pedagogy. Professional outlook can be formed primarily through internal institutional processes of methodical guidance, including integrated qualification improvement and personal development programs. The relevance of the study is confirmed by the extremely limited volume of information with methodological characteristics available for such institutions regarding organizational management and professional development of staff. The aim of this article is to describe features and content of methodological support for professional activity of young specialists working in children's art schools as special types of additional education institutions, focusing specifically on administrative and organization-methodological aspects. This publication presents an attempt to substantiate the content of methodological support for young specialists based on one of the art schools in Arkhangelsk region. Materials presented here may be useful for leaders and deputy directors of children’s art schools when planning methodological work organization.

Key words: methodological support, formation of professional outlook, young specialist, children's art school.

Введение. Методическое сопровождение профессиональной деятельности молодых специалистов в условиях детской школы искусств достаточно актуальная педагогическая и управленческая проблема, так как большинство монографий и диссертаций посвящено сопровождению молодых специалистов в условиях общеобразовательной школы или детского сада [1]. Информация о процессе сопровождения молодых специалистов в условиях детской школы искусств ограничивается лишь рядом статей, что обусловлено особой спецификой данного типа организаций дополнительного образования [3]. В нашем исследовании мы преследовали цель изучить особенности и смоделировать методическое сопровождение

профессиональной деятельности молодых специалистов в условиях детской школы искусств. Мы предполагаем, что методическое сопровождение профессиональной деятельности молодых специалистов в школе искусств будет обеспечивать развитие организации, если содержание этого сопровождения будет включать: диагностику текущего состояния методического сопровождения профессиональной деятельности; разработку и апробацию программы методического сопровождения; определение показателей результативности методического сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов. Для достижения сформулированной цели были поставлены задачи: рассмотреть сопровождение молодых специалистов как проблему; исследовать вопросы специфики работы с молодыми специалистами в условиях школы искусств; проанализировать содержание сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов в условиях школы искусств; выявить показатели эффективности методического сопровождения в условиях школы искусств. На первом этапе осуществлялся теоретический анализ проблемы. На втором этапе исследования, одновременно с дальнейшим уточнением теоретических позиций, проводился эксперимент. На третьем этапе исследования осуществлялся анализ, обобщение и систематизация полученных данных, подводились итоги исследования.

Изложение основного материала статьи. Как правило, в высших учебных заведениях и в учреждениях среднего профессионального образования с будущими педагогами детских школ искусств ведётся работа по совершенствованию исполнительских навыков и методической работе внимания уделяется крайне немного [2]. В связи с этим молодые специалисты в условиях детской школы искусств сталкиваются с существенными проблемами при написании программ, при работе с обучающимися и их родителями, выстраивании отношений с администрацией школы и более опытными преподавателями.

Анализ научной литературы показал, что вопросы адаптации молодых педагогов рассматривались в диссертации Н.А. Хамидулиной, вопросы условий профессионального становления в муниципальном образовательном пространстве в диссертации Г.Н. Скударевой, вопросы сопровождения учителя в общеобразовательной организации рассматривались в диссертациях О.Д. Федорова, Л.Н. Харавининой, О.В. Давлятшиной [1].

Информация о процессе сопровождения молодых специалистов в условиях детской школы искусств ограничивается лишь рядом статей Н.И. Тормозовой, Л.В. Ерешкиной, М.О. Картушиной [1; 3]. В связи с вышесказанным, мы можем отметить наличие противоречия между необходимостью развития профессионального становления молодых специалистов в условиях детской школы искусств и отсутствием научно-методического обеспечения этого процесса. Следовательно, на основании выделенного противоречия мы можем сформулировать проблему исследования, заключающуюся в преодолении противоречия путём изучения содержания методического сопровождения, формулирования критериев его эффективности. В результате изучения целого ряда исследовательских подходов, удалось дать обобщенное определение понятия «методическое сопровождение профессиональной деятельности» как целенаправленного процесса, ориентированного на поиск наиболее эффективных методов и форм работы и преодоление профессиональных затруднений в деятельности специалиста на трудовом посту. Школа искусств – это особый трудовой пост, учреждение, которое осуществляет реализацию общеразвивающих и предпрофессиональных программы, на данный момент находящееся в стадии модернизации. Нами были исследованы актуальные подходы, принципы, на которых строится процесс организации методического сопровождения, последовательность этапов, формы и методы работы с молодыми специалистами. Так, было отмечено, что большинство исследователей рассматривают содержание методического сопровождения профессиональной деятельности специалиста с позиции компетентностного подхода: выделяются такие принципы, как гласность, углубление сферы самосознания преподавателя, опора на гуманистические ценности, активизация взаимодействия, непрерывность, внедрение индивидуального маршрута.

Логика процесса этапов сопровождения профессиональной деятельности может быть представлена такими этапами как: аналитико-диагностический, проектировочный, практический, экспертно-оценочный. К формам методического сопровождения в учреждении изучаемого вида можно отнести взаимопосещения уроков, консультации, семинары, педагогические советы, деловые игры, индивидуальные собеседования. К методам: метод решения и анализа педагогических ситуаций, метод экспертных оценок, метод сравнения с эталоном, метод аналогии, информационный метод, метод антиципации [2]. Отметим, что молодой специалист – это работник до 35 лет, который закончил учебное заведение по профилю подготовки и приступил к трудовой деятельности, к ключевым требованиям к преподавателю школы искусств, которые представлены в профессиональном стандарте педагога дополнительного образования, относятся преподавание по программе, организационно-методическое и организационно-педагогическое обеспечение реализации программ.

На диагностическом этапе эмпирического исследования были проанализированы особенности образовательной ситуации, в которой разворачивалось исследование. На основании SWOT-анализа нами было выявлено, что сильными сторонами организации (ДШИ Приморского округа Архангельской области) являются квалифицированные преподаватели с продолжительным опытом работы, реализация преемственности, к слабым сторонам организации мы отнесли недостаточное количество программ, опора преимущественно на бюджетное финансирование, территориальная отдалённость и неудобное расположение филиалов, а также отсутствие собственного здания одного из филиалов. В процессе констатирующего эксперимента мы выявили, что при оценке собственной деятельности по пятибалльной шкале 12 человек (75% опрашиваемых) выбрали оценку «хорошо», 4 из опрашиваемых (25%) оценили собственную деятельность на «отлично». Также были определены основные проблемные области, которые выделяют для себя молодые специалисты: организация и проведение учебных занятий, отношения с родителями, отсутствие дисциплины. В ходе бесед с преподавателями было выявлено, что интерес так же представляет вопрос составления технологической карты урока, формы и виды методической работы. На момент начала эксперимента в школе искусств не осуществлялось работы по методическому сопровождению молодых специалистов. Методическая работа на момент внедрения программы в основном состояла из подготовки педагогов к аттестации, организации конференций и методических дней, организации своевременного прохождения курсов повышения квалификации.

Как показал анализ документов по организации методической работы в учреждении необходимо активно внедрять инновационные формы работы с молодыми педагогами. Так, были инициированы внутренние конкурсы профессионального мастерства, деловые игры, недели педагогического мастерства, мозговые штурмы, так и стимулировалось участие в региональных и национальных конкурсах – конкурс имени Л.С. Выготского, «Флагманы образования», «Педагогический дебют», «Сердце отдаю детям» и др. Без внимания не остается практическая направленность работы педагога – создавались педагогические мастерские, клубы начинающего педагога. Внедрялись формы, поддерживающие коллективное творчество педагогов – ярмарки, турниры, марафоны.

Данные аспекты нашли отражение в программе методического сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов, которая была смоделирована и апробирована в данной организации с учетом положения о методической работе в рамках единой методической темы «Повышение качества образования через повышение уровня профессиональной компетентности преподавателя» в течении 2024-2025 учебного года. Так, в рамках брифинга «Портрет идеального педагога» в формате непринуждённого общения преподаватели обсудили то, каким они видят идеального

преподавателя детской школы искусств. Молодыми специалистами была отмечена значимость таких качеств как умеренная строгость, способность вдохновлять. Большинство преподавателей отметило, что значимую роль играют исполнительские навыки самого преподавателя.

В ходе реализации программы был осуществлён обзор нотной и методической литературы, акцент был сделан на онлайн-ресурсы. Было определено, что преподаватели активно используют различные площадки, форумы, где публикуются нотные пособия, а также отдельные произведения. Научная направленность работы с молодыми специалистами включала в себя научные дискуссии, консультации с представителями научного сообщества, научные турниры. В качестве досуговой деятельности педагогам предлагалось принять участие в таких нестандартных формах взаимодействия, как тимбилдинг, молодежные профессиональные педагогические игры.

Во время проведения семинара-практикума «Особенности работы с родителями» были смоделированы ситуации, в которых преподаватели должны были проявить стрессоустойчивость и терпимость, были разобраны возможные стратегии поведения во время конфликтных ситуаций с родителями обучающимися и обучающимися. Во время лекции «Методическая работа преподавателя в условиях ДШИ» раскрывалось содержание методической работы, цели и задачи, формы, которые она предусматривает. Также были проведены границы между такими понятиями, как программа, авторская программа, методическая разработка и дидактические материалы. Во время деловой игры «Профессиональная этика» преподаватели школы искусств поделились своими представлениями о том. Каким должен быть преподаватель, были актуализированы вопросы организации и проведения учебных занятий, рассмотрены приёмы поддержания дисциплины. Лекция «Требования для составления технологической карты урока в системе дополнительного образования» включала в себя информацию об обязательных компонентах технологической карты урока. Кроме того, следует отметить, что данная тема приобретает особую актуальность, поскольку в процессе аттестации на категорию преподаватели должны составить технологическую карту урока.

Во время лекции с элементами тренинга с приглашённым специалистом преподаватели смогли познакомиться с симптомами профессионального выгорания, со способами его предотвращения и методами профилактики.

В завершение реализации программы был проведён круглый стол «Формула успеха», на котором участники поделились впечатлениями, обсудили дальнейшие планы и перспективы развития.

При реализации программы мы предполагали, что столкнёмся с организационно-управленческими рисками, которые могут препятствовать получению результата. Рассмотрим основные риски и способы их минимизации, представленные в таблице.

Таблица 1

Риски и способы их минимизации

Организационно-управленческие риски	Способы минимизации рисков
Территориальная отдалённость филиалов детской школы искусств	Необходимо обеспечить техническую возможность для занятий в онлайн формате
Трудности при измерении эффективности	Необходимо разработать критерии оценки эффекьтивности
Недостаточная мотивация	Следует применять разнообразные формы работы с учетом ресурсов самих молодых специалистов

После реализации программы было проведено повторное анкетирование, анализ результатов которого проводился через оценку динамики в содержательном (знаниевом), мотивационном и деятельностном компонентах отношения молодых специалистов к своей профессиональной деятельности по итогам методического сопровождения. Отметим, что наибольший интерес получили интерактивные форматы работы, где представлялась возможность высказать свое мнение по проблемам. Положительная динамика наблюдается в отношении всех компонентов анкеты. В частности, мы отметили заинтересованность в поднятии уровня методической грамотности у преподавателей, желание применять новые формы и методы работы, принимать участие в различных методических мероприятиях. Кроме того, важно отметить, что в ходе работы преподаватели демонстрировали готовность к экспериментированию, проявляли большую изобретательность в нестандартных ситуациях. Следовательно, полученные данные свидетельствуют о том, что специально организованная среда и регулярные занятия могут значительно ускорить и углубить процесс методического сопровождения молодых специалистов, выводя его на качественно новый уровень в детской школе искусств как учреждении дополнительного образования.

Мы отметили заинтересованность в поднятии уровня методической грамотности у преподавателей, желание применять новые формы и методы работы, принимать участие в различных методических мероприятиях. Это позволило сформулировать следующие показатели результативности программы сопровождения: уровень компетенций в области методической работы, мотивация к дальнейшему развитию, возникновение конкретных профессиональных планов, уровень эмоциональной удовлетворённости качеством программы.

Выводы. Специально организованная среда и регулярные занятия могут значительно повысить качество методического сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов, выводя его на качественно новый уровень. В моделировании методического сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов в школе искусств необходимо опираться на диагностику текущего состояния и методического сопровождения и анализ проблем в профессиональной деятельности молодых специалистов. Разработка и апробация программы методического сопровождения должна включать интерактивные форматы работы с высокой долей эмоциональной вовлеченности молодых преподавателей, что позволит обеспечить как качественный прирост их методической компетентности, так и устойчивое развитие организации в целом.

Литература:

1. Анисимова, В.Р. Методическая система подготовки молодых учителей к конкурсу «Педагогический дебют» / В.Р. Анисимова, Н.В. Поляшова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2026. – С. 84-87

2. Загороднюк, А.Н. Теория и методика обучения и воспитания: дополнительные главы / А.Н. Загороднюк, И.Г. Маракушина. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2025. – 120 с.

3. Таразанова, Ю.С. Методическое сопровождение молодых специалистов. К истории вопроса / Ю.С. Таразанова // Студенческая наука: созидая будущее: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Курск: Курский государственный университет, 2024. – С. 342-344

УДК 377.091.3

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Маркова Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, проректор Седых Екатерина Павловна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального
образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
аспирант, преподаватель кафедры Сидоров Андрей Николаевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального
образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КЛАСТЕРА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основания подготовки рабочих кадров в условиях образовательного научно-производственного кластера. Актуальность исследования определяется обновлением производственных технологий, изменением содержания труда и повышением требований к качеству подготовки выпускников системы среднего профессионального образования. Раскрыто значение образовательного научно-производственного кластера как среды, обеспечивающей согласование образовательной, производственно-технологической и научно-исследовательской деятельности. Показано, что подготовка рабочих кадров в современных условиях должна быть ориентирована на формирование профессиональных знаний, умений, трудовых действий, практического опыта, компетенций и готовности к выполнению производственных функций. Обосновано, что результат профессиональной подготовки должен подтверждаться способностью обучающегося действовать в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Особое внимание уделено системному, компетентностному, деятельностному, практико-ориентированному, интегративному, технологическому, модульному и кластерному подходам. Установлено, что каждый из названных подходов выполняет самостоятельную методологическую функцию в проектировании подготовки рабочих кадров. Раскрыты принципы подготовки рабочих кадров в условиях образовательного научно-производственного кластера. Отмечено, что участие работодателей в проектировании содержания, организации практики и оценке результата усиливает связь подготовки с реальными требованиями производства. Сделан вывод о том, что образовательный научно-производственный кластер позволяет уточнить педагогическое содержание подготовки рабочих кадров и повысить ее соответствие задачам технологического развития.

Ключевые слова: подготовка рабочих кадров, образовательный научно-производственный кластер, методологические подходы подготовки рабочих, кластерные формы в образовании, сотрудничество образования, науки и производства.

Annotation. The article examines the theoretical and methodological foundations of skilled worker training in the context of an educational, scientific and industrial cluster. The relevance of the study is determined by the renewal of production technologies, changes in the content of labor, and increased requirements for the quality of graduate training in the system of secondary vocational education. The significance of the educational, scientific and industrial cluster is revealed as an environment that ensures the coordination of educational, production-technological, and research activities. It is shown that skilled worker training in modern conditions should be focused on the formation of professional knowledge, skills, labor actions, practical experience, competencies, and readiness to perform production functions. It is substantiated that the result of vocational training should be confirmed by the learner's ability to act in conditions close to real professional activity. Particular attention is paid to systemic, competence-based, activity-based, practice-oriented, integrative, technological, modular, and cluster-based approaches. It is established that each of these approaches performs an independent methodological function in designing skilled worker training. The principles of skilled worker training in the context of an educational, scientific and industrial cluster are revealed. It is noted that employers' participation in designing content, organizing practical training, and assessing results strengthens the connection between training and the real requirements of production. The conclusion is made that an educational, scientific and industrial cluster makes it possible to clarify the pedagogical content of skilled worker training and increase its correspondence to the tasks of technological development.

Key words: skilled worker training, educational scientific and industrial cluster, methodological approaches to skilled worker training, cluster forms in education, cooperation between education, science and industry.

Введение. Современное профессиональное образование развивается в условиях существенного обновления производственных технологий, изменения содержания труда и повышения требований к качеству подготовки рабочих кадров. Для системы среднего профессионального образования сложившаяся ситуация принципиальна, поскольку именно здесь формируется большая часть кадрового потенциала производственной сферы. Профессиональная состоятельность современного рабочего определяется способностью выполнять трудовые действия в технологически насыщенной среде, соблюдать требования качества, взаимодействовать с производственным коллективом, осваивать новые способы деятельности и сохранять результативность при изменении оборудования, материалов и регламентов производства. В связи с этим закономерно возрастает значение таких форм организации профессиональной подготовки, которые позволяют преодолеть разрыв между содержанием образовательных программ и реальными условиями труда, в том числе перспективным состоянием рынка труда и его потребностями. Традиционная организация подготовки рабочих кадров во многих случаях недостаточно быстро реагирует на изменения производственной среды, при этом образовательная организация может успешно формировать необходимые знания, умения, навыки и компетенции, однако ограниченность ее материально-технической базы, кадровых ресурсов и производственных связей снижает возможность полноценного воспроизведения современных условий труда. Производство, в свою очередь, нуждается в выпускниках, которые готовы к включению в технологический процесс без длительного периода дообучения и адаптации.

В сложившихся условиях весьма перспективной представляется деятельность образовательного научно-производственного кластера, который позволяет рассматривать профессиональную подготовку рабочих кадров в качестве организованного процесса согласования образовательных, производственно-технологических и научно-исследовательских задач. Причем в контексте профессионального образования и его целей важно раскрыть данный кластер с позиции теоретико-методологических оснований подготовки, неразрывно связанных с его сущностью. Тем самым можно определить, какие научные подходы, принципы и дидактические аспекты должны лежать в основе проектирования подготовки рабочих кадров в среде образовательного научно-производственного кластера. Научная проблема заключается в

необходимости теоретического обоснования подготовки рабочих кадров в условиях образовательного научно-производственного кластера как педагогической системы, в которой цели, содержание, методы, средства и результаты подготовки соотносятся с требованиями современного производства и задачами профессионального развития обучающегося.

Цель исследования – обосновать теоретико-методологические основания подготовки рабочих кадров в условиях образовательного научно-производственного кластера.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка рабочих кадров представляет собой целенаправленный педагогический процесс, ориентированный на формирование у обучающихся профессиональных знаний, умений, навыков, трудовых действий, практического опыта, компетенций и готовности к выполнению производственных функций. Специфика данной подготовки состоит в том, что ее результат должен подтверждаться способностью действовать в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. Для рабочего кадра важными характеристиками выступают точность выполнения операций, понимание технологии производства, умение воспроизводить ее, соблюдение норм безопасности, способность работать с оборудованием и ответственность за качество результата.

В теоретическом отношении подготовка рабочих кадров обладает двойственной природой; с одной стороны, она подчиняется педагогическим закономерностям (целеполаганию, отбору содержания, организации деятельности обучающихся, оценке результата и др.), с другой стороны, связана с производством, поскольку содержание подготовки определяется реальными трудовыми действиями, технологическими процессами и требованиями к квалификации. При отсутствии связи с производственной средой профессиональное обучение утрачивает свою изначальную сущность.

Образовательный научно-производственный кластер же выступает способом структурирования и укрепления данной связи – его значение заключается в создании среды, в которой образовательная организация, предприятие и научно-технологический партнер участвуют в подготовке рабочего кадра с разных позиций:

– образовательная организация обеспечивает дидактическую основу, методическое сопровождение и нормативную реализацию программы;

– предприятие задает требования к технологическим операциям, оборудованию, стандартам качества и производственной дисциплине, а также принимает участие в проектировании образовательной программы;

– научно-исследовательский компонент позволяет включать в подготовку элементы анализа, поиска решений, рационализации и технологического обновления, а также взаимодействия с научной сферой в целом.

Так, одним из базовых оснований подготовки рабочих кадров в условиях такого кластера является системный подход, который позволяет рассматривать профессиональную подготовку как целостное образование, в котором взаимосвязаны цель, содержание, методы, формы организации, средства обучения и результат. В частности, технология профессионального обучения имеет социально-экономические, научно-технологические, производственные и личностно-деятельностные характеристики, а системный подход обеспечивает связь теоретического и производственного обучения [7]. Соответственно, подготовка рабочего кадра в кластере должна проектироваться как согласованный процесс, в котором каждый элемент связан с достижением профессионального результата. При этом системный подход так же решает задачу определения места каждого из участников кластера в подготовке обучающихся; ведущая роль отдается образовательной организации, которая сотрудничает с другими участниками кластера для повышения качества образования.

Не менее важным методологическим основанием является компетентностный подход, который задает результат профессиональной подготовки через способность и готовность обучающегося выполнять профессиональные действия, решать задачи и применять освоенные знания в конкретных условиях деятельности. В своем исследовании А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, И.А. Краева отмечают, что компетентностный подход направлен на формирование профессиональных компетенций и подготовку обучающихся к решению задач профессиональной деятельности [6]. В условиях образовательного научно-производственного кластера компетенция должна подтверждаться действием, выполненным в реальной или моделируемой производственной ситуации. Компетентностный подход позволяет уточнить результат подготовки рабочего кадра и также увязать его с содержанием обучения (в том числе с теми дидактическими функциями, которые реализует образовательный научно-производственный кластер). Неразрывно связанным с компетентностным является и деятельностный подход – согласно ему базисом профессиональной подготовки рабочего является организация учебно-профессиональной деятельности. Причем деятельность, равно как и все обучение, должна быть практико-ориентированной. В среде кластера содержание обучения должно выстраиваться вокруг производственных задач, технологических операций и ситуаций, характерных для будущего рабочего места. Например, Т.А. Дядичкина рассматривает кластеры как основу практико-ориентированного обучения в профессиональных образовательных организациях и связывает их с участием работодателей, организацией практики и обновлением содержания подготовки [2]. В условиях образовательного научно-производственного кластера практика должна стать способом построения содержания обучения, средством оценки результата и основанием профессионального становления обучающегося.

Интегративный подход позволяет раскрыть кластер как среду соединения разных видов деятельности и увязки между собой практического воплощения описанных подходов. В профессиональном обучении интеграция означает согласование теоретического знания, практического действия, производственного опыта и исследовательского поиска. Так, Л.Ю. Шобонова, Е.Н. Соломаха, Ю.И. Троилова справедливо указывают, что интегративный подход способствует преодолению раздробленности знаний и формированию у обучающихся умений, необходимых для профессиональной деятельности [9]. Соответственно, обучающийся должен видеть связь между учебной дисциплиной, профессиональным модулем, производственной операцией и результатом труда. Интегративный подход позволяет преодолеть разобщенность отдельных элементов подготовки, а также увязать специфические цели участников кластера между собой, с направленностью на согласованный результат.

Фактически особое значение получает взаимодействие образования, науки и производства. Согласно воззрениям В.Г. Иванова, такая связь позволяет формировать профессиональную компетентность и сокращать период вхождения выпускника в производственный процесс [3]. Иными словами, подготовка рабочего кадра должна проектироваться с учетом требований предприятия уже на этапе определения цели, содержания и критериев оценки, при этом быть динамичной ввиду постоянной изменчивости содержания труда на рабочем месте. По этой причине работодатель выступает участником педагогического процесса, поскольку его требования преобразуются в содержание профессиональных модулей, практических заданий и оценочных процедур. Научные организации, в свою очередь, делают процесс работы научно обоснованным, способствуют внедрению инноваций и передовых технологий в профессиональную подготовку рабочего.

В наиболее общем виде кластерный подход позволяет закрепить описываемое взаимодействие как организационно, так и дидактически. Например, Х.Р. Кадырова связывает формирование кластеров с необходимостью снизить рассогласование рынка труда и рынка образовательных услуг, решить проблему дефицита рабочих кадров и сократить сроки подготовки специалистов [4]. Соответственно, кластерная форма нужна не ради самого партнерства как самоцели, а ради повышения качества подготовки и приближения результата обучения к запросам производства; образовательный научно-

производственный кластер должен задавать среду, в которой образовательные и производственные цели получают общую направленность.

Кроме того, важным методологическим основанием является технологический подход, который предполагает, что подготовка рабочих кадров должна быть управляемой, последовательной и воспроизводимой. Технологичность в данном случае означает наличие четких целей, дидактически отобранного и обоснованного содержания, понятных процедур выполнения действий и критериев оценки результата. С технологическим подходом связана модульность содержания – модуль позволяет соединить определенную группу трудовых действий с учебным содержанием, средствами обучения и процедурами оценки. В своем исследовании А.Г. Бермус верно обосновывает кластерно-модульный подход как средство решения концептуальных, технологических и управленческих проблем проектирования образовательных программ [1]. Для подготовки рабочих кадров модульность имеет особое значение, поскольку производственные технологии обновляются быстрее, чем вся образовательная программа; соответственно, при модульном построении можно обновлять отдельные элементы содержания и при этом сохранять общую направленность подготовки.

Так, модуль в кластерной подготовке должен иметь прямую связь с профессиональной функцией; содержание модуля следует выстраивать вокруг типовой производственной задачи, группы операций или технологического процесса. Фактически модуль становится единицей согласования между образовательной организацией и предприятием (в первую очередь). Научно-технологический партнер может включать в модуль элементы анализа, диагностики, рационализации или проектирования улучшений.

Кластерная подготовка рабочих кадров также требует управления качеством результата, с ориентацией на принцип непрерывности [8]. В тоже время Л.В. Котовская рассматривает образовательно-производственный кластер как механизм управления качеством профессиональной подготовки и подчеркивает роль работодателей в оценке профессиональных компетенций выпускников [5]. Иными словами, подготовка рабочего кадра должна завершаться доказуемым результатом, который можно проверить в действии; критерием выступает способность выполнить работу в соответствии с технологическими требованиями современного производства.

На основании обозначенных подходов можно выделить несколько принципов подготовки рабочих кадров в условиях образовательного научно-производственного кластера:

– практико-ориентированности (строить обучение вокруг трудовых действий и производственных задач);

– интеграции образования, науки и производства (согласование целей, содержания и средств подготовки);

– технологичности (последовательность, критерии и проверяемость профессионального обучения);

– модульности (структурировать содержание через самостоятельные единицы, связанные с профессиональными функциями);

– вариативности (создает возможность разных образовательных маршрутов при едином результате обучения);

– профессиональной мобилизации обучающегося (ориентирует подготовку на способность действовать в изменяющихся производственных условиях);

– согласованности и измеримости результата (единства критериев оценки со стороны образовательной, научной организации и предприятия).

Представленные принципы позволяют рассматривать образовательный научно-производственный кластер как педагогическую среду подготовки рабочего кадра нового типа, который обладает профессиональными компетенциями, практическим опытом, технологической дисциплиной и готовностью к дальнейшему профессиональному развитию.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что теоретико-методологические основания подготовки рабочих кадров в условиях образовательного научно-производственного кластера должны раскрываться через систему взаимосвязанных научных подходов и принципов. Центральное значение имеют системный, компетентностный, деятельностный, практико-ориентированный, интегративный, технологический, модульный и кластерный подходы. Каждый из них выполняет собственную методологическую функцию и позволяет уточнить содержание подготовки рабочих кадров в современных условиях.

Образовательный научно-производственный кластер следует рассматривать как особую среду, в которой подготовка рабочих кадров строится на согласовании образовательной, производственно-технологической и научно-исследовательской деятельности. Кластер как форма организации обучения обеспечивает интеграционную связь содержания обучения с реальными трудовыми действиями, расширяет возможности практической подготовки, усиливает участие работодателей в оценке результата и создает условия для непрерывного профессионального развития обучающегося.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования / А.Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 4(12). – С. 1-15

2. Дядичкина, Т.А. Кластеры как основа практико-ориентированного обучения в профессиональных образовательных организациях / Т.А. Дядичкина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 3(11). – С. 13-19

3. Иванов, В.Г. Взаимодействие производства и образования – основа развития профессионального образования / В.Г. Иванов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 2(81). – С. 53-63

4. Кадырова, Х.Р. Кластерный подход в организации профессионального образования / Х.Р. Кадырова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – № 7. – С. 58-67

5. Котовская, Л.В. Образовательно-производственный кластер как механизм управления качеством профессиональной подготовки / Л.В. Котовская // Инновационное развитие профессионального образования. – 2012. – № 1(01). – С. 121-125

6. Лапшова, А.В. Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании / А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, И.А. Краева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 214-216

7. Маркова, С.М. Системный подход к технологии профессионального обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 155-158

8. Русецкая, М.Н. Кластерный подход в организации образовательных процессов системы непрерывного профессионального образования / М.Н. Русецкая, Д.К. Бартош // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 2. – С. 109-120

9. Шобонова, Л.Ю. Интегративный подход в профессиональном обучении студентов / Л.Ю. Шобонова, Е.Н. Соломаха, Ю.И. Троилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 295-297

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Марюхина Валентина Викторовна
Тувинский государственный университет (г. Кызыл);
кандидат педагогических наук, доцент Дамба Наталья Чоодуевна
Тувинский государственный университет (г. Кызыл);
старший преподаватель Токарева Марина Александровна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ЭТНОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность разработки и внедрения этнодидактической технологии формирования социокультурной компетенции будущих педагогов в условиях регионального вуза. Авторы обращают внимание на противоречие между потребностью современной образовательной системы в специалистах, способных эффективно взаимодействовать в поликультурной среде, и недостаточной разработанностью технологического инструментария для целенаправленного формирования данной компетенции у студентов педагогических специальностей. Определяется сущность социокультурной компетенции будущего педагога как интегративного личностно-профессионального качества, включающего этнокультурные знания, ценностное отношение к культурному многообразию и готовность к реализации этнодидактического подхода в профессиональной деятельности. Характеризуются ключевые принципы этнодидактической технологии: принцип культуросообразности, принцип диалога культур, принцип регионализации содержания образования и принцип субъектной позиции будущего педагога. Представлено структурно-содержательное описание технологии, включающее целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. Раскрывается поэтапная логика освоения студентами этнодидактических умений: от мотивационно-ориентировочного этапа через когнитивно-деятельностный к рефлексивно-творческому. Обосновывается потенциал регионального вуза как центра аккумуляции и трансляции этнокультурного наследия, что создаёт уникальные условия для погружения будущих педагогов в реальный контекст межкультурного взаимодействия. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность предложенной технологии: у студентов экспериментальной группы зафиксирована положительная динамика уровня сформированности социокультурной компетенции по когнитивному, ценностно-мотивационному и деятельностному критериям. Делается вывод о том, что внедрение этнодидактической технологии в образовательный процесс регионального вуза способствует не только профессиональному развитию будущих педагогов, но и сохранению культурной идентичности народов региона.

Ключевые слова: этнодидактическая технология, социокультурная компетенция, будущие педагоги, региональный вуз, поликультурное образование, этнокультурные традиции, диалог культур, профессиональная подготовка.

Annotation. The article substantiates the relevance of developing and implementing an ethnodidactic technology for forming the sociocultural competence of future teachers in a regional university. The authors draw attention to the contradiction between the need of the modern educational system for specialists capable of effective interaction in a multicultural environment and the insufficient development of technological tools for the purposeful formation of this competence among pedagogical students. The essence of the sociocultural competence of a future teacher is defined as an integrative personal and professional quality that includes ethnocultural knowledge, a value-based attitude towards cultural diversity, and readiness to implement an ethnodidactic approach in professional activities. The key principles of ethnodidactic technology are characterized: the principle of cultural conformity, the principle of dialogue of cultures, the principle of regionalization of educational content, and the principle of the subjective position of the future teacher. A structural and substantive description of the technology is presented, including target, content, procedural, and result-evaluative components. The step-by-step logic of students' mastery of ethnodidactic skills is revealed: from the motivational-orienting stage through the cognitive-activity stage to the reflexive-creative stage. The potential of a regional university as a center for the accumulation and transmission of ethnocultural heritage is substantiated, which creates unique conditions for immersing future teachers in the real context of intercultural interaction. The results of experimental work are presented, confirming the effectiveness of the proposed technology: students in the experimental group showed positive dynamics in the level of sociocultural competence formation according to cognitive, value-motivational, and activity criteria. It is concluded that the implementation of ethnodidactic technology in the educational process of a regional university contributes not only to the professional development of future teachers but also to the preservation of the cultural identity of the peoples of the region.

Key words: ethnodidactic technology, sociocultural competence, future teachers, regional university, multicultural education, ethnocultural traditions, dialogue of cultures, professional training.

Введение. Современный этап развития отечественной системы образования характеризуется усилением внимания к проблемам поликультурного воспитания. Особую значимость эти процессы приобретают в регионах с полиэтничным составом населения. Как отмечает Л.С. Колмогорова, психологическая культура выступает важнейшим условием сохранения психического здоровья детей [6, С. 18], что напрямую зависит от способности педагога выстраивать межкультурные отношения. В этой связи перед системой педагогического образования встаёт задача подготовки специалистов с сформированной социокультурной компетенцией.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования социокультурной компетенции нашла отражение в работах многих исследователей. Особого внимания заслуживают исследования О.Г. Холодковой, в которых доказывается, что становление ценностно-смысловой сферы личности происходит именно в юношеском возрасте [17, С. 112]. Н.Г. Баринова подчёркивает, что существующие подходы требуют переосмысления в контексте компетентностно-ориентированного обучения [1, С. 630]. Как справедливо отмечает В.В. Казанцева, социокультурное воспитание является важнейшим фактором формирования профессиональной направленности студентов [5, С. 139].

Этнодидактика предоставляет богатый теоретический и практический материал. Г.Н. Волков подчёркивает, что «народная педагогика как совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний является основой для формирования этнокультурной компетентности» [2, С. 35]. Э.Р. Хакимов отмечает, что «этнодидактика призвана обеспечить органичное соединение общечеловеческого, национального и индивидуального в образовании» [16, С. 45]. Э.И. Сокольникова утверждает, что «этнопедагогическая культура педагога формируется только в процессе активного освоения и последующей трансляции этнокультурных традиций» [11, С. 87].

Возникает противоречие: между объективной потребностью региональных образовательных систем в педагогах, владеющих этнодидактическими подходами к формированию социокультурной компетенции учащихся, и отсутствием научно обоснованных технологий, обеспечивающих целенаправленное развитие этой компетенции у самих будущих

педагогов в условиях регионального вуза. Данное противоречие определяет проблему исследования: какова структура и содержание этнодидактической технологии, обеспечивающей эффективное формирование социокультурной компетенции будущих педагогов в поликультурной образовательной среде регионального вуза?

Цель статьи – представить теоретико-методологическое обоснование и описание этнодидактической технологии формирования социокультурной компетенции будущих педагогов, а также апробировать её эффективность в опытно-экспериментальной работе на базе региональных вузов (Алтайский государственный педагогический университет и Тувинский государственный университет).

Изложения основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу составили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, идеи этнопедагогики Г.Н. Волкова, а также компетентностный подход. Л.С. Выготский подчёркивал, что развитие личности опосредовано культурными знаками и орудиями [3, С. 234].

Социокультурная компетенция понимается как интегративное качество личности, включающее: а) систему этнокультурных знаний; б) ценностное отношение к культурному многообразию; в) умения организации межкультурного взаимодействия; г) готовность к обогащению социокультурного опыта. Н.В. Попова в своих работах отмечает, что формирование профессиональной направленности личности педагога невозможно без развития его ценностно-смысловой сферы [8, С. 37; 9, С. 134].

Этнодидактическая технология формирования социокультурной компетенции представляет собой совокупность последовательных действий, методов и средств, направленных на достижение диагностируемого результата – высокого уровня развития указанной компетенции у будущих педагогов. Технология базируется на следующих принципах:

1. Принцип культуросообразности, предполагающий опору на этнокультурные традиции народов региона как содержательную основу профессиональной подготовки.

2. Принцип диалога культур, обеспечивающий развитие у студентов способности к толерантному взаимодействию с носителями различных культурных кодов.

3. Принцип регионализации содержания образования, требующий наполнения учебных дисциплин краеведческим и этнокультурным материалом.

4. Принцип субъектной позиции будущего педагога, актуализирующий его личностный потенциал в освоении и трансляции этнокультурных ценностей.

Структурно технология включает четыре взаимосвязанных компонента: целевой (формирование социокультурной компетенции как приоритетной цели профессиональной подготовки), содержательный (этнокультурное и этнодидактическое наполнение дисциплин психолого-педагогического цикла, а также содержания учебных и производственных практик), процессуальный (реализация поэтапной логики освоения компетенции с использованием активных и интерактивных методов обучения) и результативно-оценочный (диагностика уровней сформированности компетенции по выделенным критериям и показателям).

Процессуальный компонент реализуется через три этапа:

Первый этап – мотивационно-ориентировочный. М.В. Лычева показывает, что позитивное мышление, формируемое через знакомство с культурными традициями, способствует выработке толерантного отношения [7, С. 6]. В организации самостоятельной работы, как подчёркивает Г.Ф. Свиридова, важно предусматривать задания этнокультурной направленности [10, С. 22]. А.Ю. Тимошенко в ряде исследований акцентирует, что профессионализация образовательного процесса требует активного использования инновационных технологий [13, С. 202; 14, С. 336; 15, С. 203]. Основная цель – формирование у студентов интереса к этнокультурному многообразию региона и осознание значимости социокультурной компетенции для будущей профессиональной деятельности. На данном этапе используются такие методы, как этнокультурные тренинги, круглые столы с представителями национально-культурных центров, просмотр и обсуждение документальных фильмов о традициях народов региона.

Второй этап – когнитивно-деятельностный. Ю.С. Заяц подчёркивает, что ресурсы межфакультетского технопарка педагогических компетенций могут быть эффективно использованы для отработки этнодидактических умений [4, С. 33]. На этом этапе происходит систематическое накопление студентами знаний об этнокультурных особенностях народов, проживающих на территории региона (традициях, обрядах, фольклоре, народных промыслах, этикете), а также освоение методов инкорпорирования этнодидактического материала в урочную и внеурочную деятельность. Ведущими формами работы выступают: спецкурс «Этнодидактика и социокультурное развитие личности», проектно-исследовательские семинары, этнографические практикумы, разработка студентами фрагментов учебных занятий с использованием этнокультурного содержания.

Третий этап – рефлексивно-творческий. Г.Г. Спиридонова доказывает, что самопрезентация в контексте соотношения внутренней и внешней составляющих культуры человека играет ключевую роль в профессиональном становлении педагога [12, С. 180]. Студенты включаются в реальную проектную и исследовательскую деятельность, направленную на решение конкретных задач этнокультурного образования. Это может быть подготовка и проведение фольклорных праздников в школах, создание электронных банков этнодидактических материалов, разработка сценариев классных часов и родительских собраний на тему межкультурного взаимодействия, а также участие в этнографических экспедициях. Рефлексивный компонент реализуется через ведение дневников профессиональных наблюдений, портфолио достижений и самоанализ видеозаписей проведённых мероприятий.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 2023-2025 годов на базе Алтайского государственного педагогического университета и Тувинского государственного университета. В исследовании приняли участие 124 студента направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Экспериментальную группу (ЭГ) составили 62 студента, обучавшихся с применением разработанной этнодидактической технологии, контрольную группу (КГ) – 62 студента, обучавшихся по традиционной системе. Для диагностики были выделены три критерия: когнитивный (полнота и системность этнокультурных знаний), ценностно-мотивационный (интерес к культурам других народов, готовность к межкультурному общению, толерантность), деятельностный (умение проектировать и реализовывать этнодидактические модели учебных занятий и воспитательных мероприятий).

Результаты итогового среза показали, что в ЭГ высокий уровень социокультурной компетенции зафиксирован у 41,9% студентов (в начале эксперимента – 11,3%), средний уровень – у 48,4% (в начале – 43,5%), низкий уровень снизился с 45,2% до 9,7%. В КГ прирост показателей был незначительным: высокий уровень вырос с 10,6% до 17,7%, средний – с 41,9% до 50,0%, низкий снизился с 47,5% до 32,3%. Статистическая обработка данных с использованием φ-критерия Фишера подтвердила значимость различий ($p<0,01$). Наиболее выраженная динамика в ЭГ наблюдалась по деятельностному критерию, что свидетельствует о практико-ориентированности разработанной технологии.

Региональный вуз в контексте нашего исследования выступает не только как образовательная организация, но и как центр этнокультурной коммуникации. Сотрудничество с Тувинским государственным университетом и Алтайским государственным педагогическим университетом позволило аккумулировать богатейший этнодидактический материал:

традиции горлового пения (тувинское хоомей), календарные обряды (алтайский Чага Байрам и тувинский Шагаа), эпосы («Маадай-Кара» на Алтае и «Дедепей» в Туве), народные игры и ремёсла. Интеграция этого материала в учебные дисциплины («Педагогика», «Теория и методика воспитания», «Культурология») позволила наполнить абстрактные компетенции конкретным содержательным контекстом.

Особое внимание в технологии уделено подготовке будущих педагогов к работе с семьёй. Как показали результаты анкетирования, именно семья является первичным транслятором этнокультурных норм и ценностей. В связи с этим в содержание практических занятий были включены задания по составлению программ семейного этнокультурного воспитания, проведению совместных (педагог – родители – дети) этнографических экскурсий и мастер-классов. Такой подход способствует формированию у будущих педагогов готовности выстраивать партнёрские отношения с семьёй на основе уважения к её этнокультурному укладу.

Необходимо также подчеркнуть роль производственной (педагогической) практики как ключевого звена в формировании социокультурной компетенции. Именно в реальной образовательной среде будущий педагог сталкивается с необходимостью учитывать этнокультурные особенности обучающихся и их семей. В рамках эксперимента студентам ЭГ предлагались специальные задания для практики: диагностика этнокультурной ситуации в классе (школе), проектирование и проведение фрагмента урока с включением этнодидактического материала, анализ конфликтной межкультурной ситуации и поиск путей её разрешения на основе идей диалога культур. Самоотчёты студентов и отзывы учителей-наставников зафиксировали рост уверенности и методической грамотности студентов ЭГ в решении данных задач.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Этнодидактическая технология формирования социокультурной компетенции будущих педагогов представляет собой структурированную совокупность принципов, этапов, методов и средств, обеспечивающих планомерное развитие у студентов этнокультурных знаний, ценностного отношения к культурному многообразию и практических умений организации межкультурного взаимодействия в образовательной среде.

2. Региональный вуз обладает уникальным потенциалом для реализации данной технологии благодаря непосредственной близости к этнокультурным традициям, возможности привлечения носителей этих традиций к образовательному процессу и актуальному социальному заказу на подготовку педагогов, способных работать в поликультурной среде.

3. Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанной технологии: студенты экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимые положительные изменения по всем критериям сформированности социокультурной компетенции. Наиболее устойчивые изменения зафиксированы в деятельностном и ценностно-мотивационном компонентах.

4. Дальнейшие направления исследования связаны с разработкой методического сопровождения этнодидактической технологии для различных уровней педагогического образования (бакалавриат, магистратура), а также с созданием электронной платформы для сетевого взаимодействия вузов поликультурных регионов России.

Литература:

1. Баринова, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Баринова // Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2018. – С. 628-636

2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 2000. – 176 с.

3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2005. – 1136 с.

4. Заяц, Ю.С. Ресурсы межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов / Ю.С. Заяц // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2(59). – С. 31-37

5. Казанцева, В.В. Теоретические аспекты реализации модели формирования профессиональной направленности студентов в процессе социокультурного воспитания / В.В. Казанцева; под науч. ред. С.А. Ан // Модели инкультурации в образовании: материалы международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 138-144

6. Колмогорова, Л.С. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей / Л.С. Колмогорова // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 18-23

7. Лычева, М.В. Позитивное мышление в свете отечественных и зарубежных исследований / М.В. Лычева // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – 2006. – № 6-1. – С. 4-10

8. Попова, Н.В. Компетентностная модель формирования профессиональной направленности личности педагога: практика реализации / Н.В. Попова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 35-45

9. Попова, Н.В. Теоретические и практические предпосылки реализации компетентностной модели формирования профессиональной направленности личности педагога / Н.В. Попова // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта, 2018. – С. 132-137

10. Свиридова, Г.Ф. Проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза и пути их решения / Г.Ф. Свиридова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2(39). – С. 21-25

11. Сокольникова, Э.И. Этнопедагогика чувашского народа / Э.И. Сокольникова. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 1999. – 240 с.

12. Спиридонова, Г.Г. Характеристики самопрезентации в контексте соотношения внутренней и внешней составляющих культуры человека / Г.Г. Спиридонова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4(53). – С. 180-182

13. Тимошенко, А.Ю. Профессионализация образовательного процесса в педагогическом вузе / А.Ю. Тимошенко // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, посвящается 80-летию АлтГПА. – 2013. – С. 201-204

14. Тимошенко, А.Ю. Основные направления реализации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в системе высшего профессионального образования / А.Ю. Тимошенко // Всероссийские педагогические чтения «Педагогическое наследие Степана Павловича Титова»: сборник материалов. – Барнаул, 2010. – С. 336-337

15. 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

16. Хакимов, Э.Р. Этнодидактика: теоретико-прикладной аспект / Э.Р. Хакимов. – Ижевск: Удмуртский университет,

2012. – 236 с.
17. Холодкова, О.Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте / О.Г. Холодкова. – Барнаул, 2023. – 242 с.

УДК378.147:811.111

кандидат филологических наук, доцент Мацкевич Елена Эдуардовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Нижний Новгород);
доцент Широкогорова Татьяна Германовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Нижний Новгород)

СВЕТСКАЯ БЕСЕДА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ МЕДИЦИНЫ

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению проблемы использования светской беседы как одной из форм фатического общения на международных медицинских научных конференциях. Отмечается, что данный вид коммуникации не является привычным для русскоязычных врачей. Это существенно осложняет их взаимодействие с зарубежными коллегами в неформальной профессиональной среде во время международных научных мероприятий. Авторы подчеркивают, что светская беседа играет важную роль в установлении профессиональных контактов и формировании благоприятной коммуникативной атмосферы. На основе анализа отечественной и зарубежной научной литературы по указанной проблематике были выявлены основные критерии, определяющие успешность ведения светской беседы. Особое внимание уделяется коммуникативным стратегиям и речевым моделям, используемым в процессе фатического общения. Авторами проведено исследование в форме анкетирования русскоязычных врачей, принимающих участие в международных научных мероприятиях. Были проанализированы основные причины и трудности, возникающие у респондентов при использовании данного вида коммуникации. Установлено, что наибольшие затруднения связаны с недостаточным уровнем владения иностранным языком, отсутствием опыта неформального общения и культурными различиями. В статье приводятся критерии, позволяющие оценить сформированность коммуникативной компетенции ведения светской беседы. Также рассматриваются возможные пути развития данной компетенции в рамках профессиональной подготовки медицинских специалистов. Обосновывается необходимость формирования у русскоязычных врачей навыков светской беседы как важного компонента успешной международной профессиональной коммуникации. Делается вывод о значимости развития фатической коммуникации для повышения эффективности участия врачей в международных научных конференциях и расширения профессионального сотрудничества.

Ключевые слова: светская беседа, международная конференция, профессиональное общение, английский язык, врачи.

Annotation. This article is devoted to the issue of using small talk as one of the forms of phatic communication at international medical scientific conferences. It is noted that this type of communication is not common for Russian-speaking physicians. This significantly complicates their interaction with foreign colleagues in an informal professional environment during international scientific events. The authors emphasize that small talk plays an important role in establishing professional contacts and creating a favorable communicative atmosphere. Based on the analysis of Russian and foreign scientific literature on the subject, the main criteria determining the effectiveness of small talk were identified. Special attention is paid to communicative strategies and speech patterns used in the process of phatic communication. The authors conducted a study in the form of a survey involving Russian-speaking physicians participating in international scientific events. The main causes and difficulties encountered by respondents while using this type of communication were analyzed. It was found that the greatest difficulties are associated with an insufficient level of foreign language proficiency, lack of experience in informal communication, and cultural differences. The article presents criteria that make it possible to assess the level of communicative competence in making small talk. The possible ways of developing this competence within the framework of professional training of medical specialists are also considered. The necessity of developing small talk skills among Russian-speaking physicians as an important component of successful international professional communication is highlighted. The authors concluded that the acquisition of phatic communication skills contributes to more effective participation of physicians in international scientific conferences and promotes effective professional cooperation.

Key words: small talk, international conference, professional communication, English, doctors.

«Искусство диалога – в умении говорить на языке собеседника»
И.Н. Шевелев, доктор медицинских наук

Введение. Small talk (далее, светская беседа) затрагивает различные сферы коммуникации. Светская беседа, как жанр, в различных классификациях определяется по-разному. В настоящей статье представлены результаты исследования проблемы использования светской беседы, как одной из форм фатической коммуникации, в научной коммуникации врачей во время участия в международных конференциях, где основным рабочим языком является английский язык.

Цель настоящего исследования заключается в анализе проблемы формирования коммуникативной компетенции ведения светской беседы, как одной из форм фатического диалога, у русскоязычных врачей.

Основными задачами исследования явились:

1) Изучение светской беседы как одной из форм фатического диалога;

2) Изучение трудностей, которые возникают у русскоязычных врачей при использовании светской беседы на научных конференциях.

В качестве научной гипотезы авторами выдвигается предположение о том, что в русскоязычной среде светской беседе не придается должного значения, как важному элементу деловой коммуникации, по причине отсутствия четкого понимания данной формы фатической коммуникации, а также подмены и смешения понятий разных форм фатического общения. С целью решения поставленных задач была проанализирована научная литература по указанной проблематике, проведен сравнительный анализ различных точек зрения исследователей о значении светской беседы в русскоязычной и в англоязычной культурах, а также проведено исследование в форме анкетирования врачей, активно участвующих в международных научных конференциях.

Изложение основного материала статьи. Н.Д. Арутюнова, отмечает диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений [1]. Карасик В.И. оперирует термином: «беседа на отвлеченные темы» [6]. М.М. Бахтина рассматривает светскую беседу как тип «салонного диалога» [2]. Согласно Оксфордскому словарю английского языка, светская беседа – это вежливый разговор на незначительные или не вызывающие споров темы, особенно в рамках светских мероприятий. Таким образом, светская беседа представляет собой беседу в официальной обстановке, предполагающую соблюдение определенных ритуалов, в официальных ситуациях, где они выступают в различных официальных ролях. Большая часть исследователей рассматривают светскую беседу как неотъемлемую часть межличностного общения [3; 4; 10]. Применение стратегий ведения светской беседы, в сочетании с правильной ее структурой, может оказать глубокое и долговременное влияние на профессиональные отношения. Светская беседа, кроме всего прочего, снижает напряжение между малознакомыми либо незнакомыми людьми. Мы считаем светскую беседу навыком и обязательной коммуникативной компетенцией, которую необходимо развивать. Следует отметить, что речь не идет о выборе между светской беседой и глубоким общением. Оба типа коммуникации в социальных взаимодействиях не противостоят друг другу, а работают вместе, способствуя выстраиванию эффективных отношений. Лингвисты рассматривают светскую беседу как фатический акт речевой коммуникации, иначе говоря, к разговорам, которые ставят целью установление контакта, а не сообщение собеседнику какой-либо информации. Светская беседа – это форма общения, распространенная во всем мире, но не во всех культурах светская беседа поддерживается в одинаковой степени. В ряде культур она может восприниматься как нечто неуместное или грубое. Помимо культурного контекста, на восприятие человеком светской беседы и склонность к участию в ней могут влиять такие факторы, как личностные особенности, психическое здоровье и благополучие, степень социального комфорта, прошлый опыт и обстановка, в которой он проводит беседу. Существует мнение, что, например, американцы более терпимы к светской беседе и ожидают её в социальных ситуациях. Немцы и скандинавы, напротив, чувствуют себя комфортнее с молчанием [12]. И.Н. Дмитрусенко и И.А. Тишевской отмечают, что в качестве наиболее важных индивидуальных характеристик, бессознательно влияющих на коммуникативное поведение, являются особенности темперамента человека, а также тип базовой привязанности человека. Авторы приводят типы привязанностей в разных странах [5]. В ряде стран, в их числе Россия, сохранялось и сохраняется отношение к светской беседе как к чему-то маловажному и малозначительному. По мнению некоторых авторов, светская беседа - жанр фатической коммуникации, который характерен для англосаксонской культуры и использующийся как для обозначения статуса или дистанции, так и для начала и завершения контакта, для избежания коммуникативных помех как паузы и пр. [6]. В академических кругах, в том числе и на научных конференциях, где основную ценность имеют глубина и объем информации, светская беседа зачастую не воспринимается как важный компонент коммуникации, ей не придается значение. Более того, светская беседа может вызвать страх из-за неумения ее вести. Врачей это касается, не в последнюю очередь, поскольку в силу специфики профессии, они ставят во главу угла четкость, «отсутствие воды», сообщение информации по существу, что как раз не является характеристиками светской беседы. Российские лингвисты также придерживаются мнения, что из различных форм фатической коммуникации светская беседа представляется российским гражданам наиболее трудной. Если говорить об американском и европейском пространстве, следует отметить, что в нем, как и в любом ином виде коммуникации, светская беседа является существенным компонентом научной коммуникации, поскольку на международных конференциях, с участием представителей разных культур, именно светская беседа необходима для создания благоприятной атмосферы, установления контакта, а также снятия или, как минимум, снижения напряжения между исследователями и учеными разных стран до обсуждения более серьезных, научных тем. В ситуации международного общения, когда большая часть людей не только не знакомы друг с другом, но и, скорее всего, не знают всех культурных тонкостей межличностного общения, светская беседа может наилучшим образом помочь установить доверительные отношения, а также позволяет участникам конференции ослабить формальность общения перед и предстоящими формальными мероприятиями. Ключевым моментом для ведения успешной светской беседы является общий язык. В научной медицинской сфере – это английский язык. Разные исследователи дают разный перечень тем, возможных и запрещенных для светской беседы. Возможности обсуждения тех или иных моментов напрямую зависят от культурных особенностей и ценностей той или иной страны. Тематику светской беседы исследователи подразделяют на три группы: окружение, коммуникативная ситуация и отвлеченные, внешние вещи. Большинство исследователей европейского и американского языкового пространства едины во мнении, что наиболее «безобидной» темой для светская беседа является погода. Кроме темы погоды, другим предметом разговора для светской беседы, зачастую становятся темы из собственного опыта (например, хобби) и окружения. На международных мероприятиях часто темы касаются путешествий и особенностей культур: из какой страны человек прибыл, какие иностранные языки знает, что уже посмотрел в их стране и др. Темы светской беседы просты и общеизвестны и не являются самоцелью. Цель светской беседы – не передача информации, а создание комфортной обстановки, создание социального контакта, подготавливающего к более содержательной части общения. В качестве умений, необходимых для ведения светской беседы, можно привести следующие:

– Учитывать социокультурную иерархию, (статусная дистанция и пр.);

– Применять стратегии и тактики вежливого поведения;

– Использовать безопасные/ нейтральные темы о нейтральных вещах (погода, свободное время, путешествия, домашние животные и пр.);

– Избегать чувствительных тем (политика, религия, любые личные вопросы);

– Использовать открытые вопросы вместо вопросов, предполагающих ответы «да» или «нет»;

– Практиковать активное слушание, искренний интерес, запоминание деталей;

– Ставить собеседника в центр общения;

– Избегать профессиональных тем;

– Не доминировать в разговоре;

– Вербально и невербально демонстрировать уважение к своему собеседнику;

– Уметь завершить светскую беседу [8].

Наиболее системно навыки, умения и знания, необходимые для ведения эффективной светской беседы в деловой коммуникации в англоязычной среде, представляет в своей работе М.В. Романова, которые она распределяет по компетенциям, а именно лингвистическая (языковая), социолингвистическая (речевая), социокультурная и дискурсивная [9]. Таким образом, светская беседа – это процесс взаимных уступок, который требует не только разговора, но и умения слушать. При правильном проведении светская беседа основывается на импровизации и адаптивности, обеспечивая поток информации и часто выявляя идеи и взаимные интересы. Несмотря на кажущуюся простоту, светская беседа требует концентрации усилий и определенных коммуникативных умений. Для успешной, в том числе научной коммуникации необходимо учиться вести светскую беседу. В качестве критериев предлагаются следующие:

1) Построение начала беседы;

2) Организация окончания беседы;

3) Многократное использование разных видов вопросов;
4) Употребление выражений, характерных для светской беседы;
5) Применение техник светской беседы;
6) Использование визуального контакта;
7) Регулирование громкости своего голоса [11].

Таким образом, светская беседа демонстрирует важность общения в случаях, где оно может показаться несущественным. Для того чтобы общение оказало влияние на будущие стратегические взаимодействия, оно не обязательно должно касаться этих взаимодействий напрямую. Светская беседа, даже о самых тривиальных вещах, помогает людям лучше узнать друг друга, а это, в свою очередь, помогает им предсказать поведение других в стратегических ситуациях.

Для уточнения, подтверждения и дополнения данных, полученных в результате теоретического анализа, нами было проведено анкетирование врачей. В исследование приняли участие 50 врачей разного профиля, принимающих активное участие в международных конференциях, ведущим рабочим языком которых является английский язык. Методы, использованные в работе: теоретических анализ отечественной и зарубежной литературы по указанной тематике, контрастивный анализ, метод сплошной выборки, методы анализа и синтеза. Участникам анкетирования было предложено указать свой возраст, пол и оценить уровень владения английским языком, а также ответить на вопросы анкеты. Результаты представлены ниже.

Анализ данных показал, что в большинстве случаев инициатором светской беседы выступал собеседник (60%), тогда как сами респонденты инициировали общение в 40% случаев. Полученные результаты позволяют предположить, что участники научных конференций в большей степени склонны поддерживать уже начатую коммуникацию, чем самостоятельно вступать в контакт.

Оценка успешности коммуникации продемонстрировала преобладание положительного опыта взаимодействия: 66% респондентов сообщили об успешном результате светской беседы, тогда как 34% участников оценили коммуникацию как неуспешную. Это свидетельствует о значительном потенциале светской беседы как инструмента установления и поддержания профессиональных контактов в академической среде.

Наиболее благоприятным временем для проведения светской беседы оказались перерывы между мероприятиями конференции (55%). Существенно реже общение происходило непосредственно в ходе конференционных мероприятий (21%) и после их завершения (18%). Минимальная доля взаимодействий была зафиксирована на этапе знакомства участников (6%). Вероятно, неформальная атмосфера перерывов способствует снижению коммуникативных барьеров и созданию условий для непринуждённого общения.

Исследование тематического содержания светских бесед показало, что наиболее распространённой темой являются научные интересы участников (38%). Второе место занимают вопросы, связанные с организацией конференции (21%). Темы семьи и хобби составили 13%, обсуждение погоды и природы – 12%, а искусства и культуры – 10%. Таким образом, даже в рамках неформального общения участники преимущественно ориентированы на профессиональную сферу и академические интересы.

Результаты исследования также показали, что большинство респондентов практикуют светскую беседу во время участия в научных конференциях (58%), тогда как 42% участников сообщили об отсутствии подобной практики. Данные подтверждают востребованность данного вида коммуникации в академическом сообществе.

Возрастной состав выборки характеризуется преобладанием участников старше 35 лет (68%), тогда как доля респондентов младше 35 лет составила 32%. Это позволяет рассматривать полученные результаты преимущественно через призму опыта более зрелых специалистов и исследователей.

География участия в научных конференциях свидетельствует о высокой степени международной активности респондентов. Большинство конференций проходило в странах Европы (74%). Значительно меньшая доля приходится на Азию (15%), Россию (5%), США (3%) и страны Латинской Америки (3%). Полученные данные отражают ведущую роль европейского научного пространства в профессиональной деятельности опрошенных участников.

Анализ уровня владения английским языком показал, что более половины респондентов оценивают свои языковые компетенции как средние (58%). Высокий уровень владения английским языком отметили 36% участников, а низкий – лишь 6%. Учитывая международный характер научных конференций, данные результаты подтверждают важность владения английским языком как средством профессиональной коммуникации.

Полученные данные свидетельствуют о том, что светская беседа является значимым элементом академического общения и способствует установлению профессиональных контактов. Высокий уровень успешности коммуникации подтверждает её эффективность в качестве инструмента формирования доверительных отношений между участниками научных мероприятий. Преобладание научной тематики в структуре светских бесед показывает, что даже неформальное взаимодействие на конференциях сохраняет профессиональную направленность. Кроме того, высокая доля респондентов со средним и высоким уровнем владения английским языком указывает на тесную связь между языковой компетенцией и возможностью успешного участия в международном научномсообществе.

Выводы. Анализ научной литературы и проведенного анкетирования показали, что для значительной части русскоязычных врачей ведение светской беседы представляет определенную трудность. Основными причинами являются недостаточная сформированность навыков фатической коммуникации, отсутствие практического опыта участия в подобном типе общения, а также особенности национальной коммуникативной культуры, в рамках которой светская беседа нередко воспринимается как малозначимая форма взаимодействия. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что светская беседа является значимым элементом научной коммуникации в международной медицинской среде. Наиболее эффективно данный вид коммуникации реализуется в неформальной обстановке во время перерывов и преимущественно связан с обсуждением профессиональных интересов. Несмотря на внешнюю простоту и информативную необязательность, данный вид коммуникации выполняет важные социальные и профессиональные функции: способствует установлению контакта, снижению коммуникативного напряжения, формированию доверительной атмосферы и развитию профессионального взаимодействия между участниками международного научного общения. Проведенное исследование подтверждает необходимость формирования у врачей коммуникативной компетенции ведения светской беседы как важной составляющей профессиональной подготовки специалистов, участвующих в международной научной деятельности. Представляется целесообразным включение элементов обучения ведению светской беседы в программы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в медицинских вузах, а также в систему дополнительной профессиональной подготовки врачей. Это позволит повысить эффективность международной научной коммуникации и уровень профессиональной интеграции российских специалистов в мировое академическое сообщество.

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д. Речеповеденческие акты и истинность / Н.Д. Арутюнова; отв. ред. Т.В. Булыгина // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – Москва: Наука, 1992. – С. 56-86

2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров. – Москва: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Дементьев, В.В. Светская беседа: жанровые доминанты и современность / В.В. Дементьев // Жанры речи. – 1999. – № 2. – С. 157-178
4. Демина, М.А. Фонетические средства реализации «small talk» в британском социокультурном контексте / М.А. Демина, Ю.В. Карташевская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2016. – № 20(759). – С. 74-96
5. Дмитрусенко, И.Н. Проблема использования small talk как средства развития коммуникативной компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка / И.Н. Дмитрусенко, И.А. Тишевской // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – Т. 17. – № 1. – С. 71-85
6. Карасик, В.И. Речевая индикация социального статуса человека: эссе о социальной власти языка / В.И. Карасик. – Москва: МИОН, 2001. – 44 с.
7. Костина, И.В. Светская беседа: опыт теоретического осмысления / И.В. Костина // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3(40). – С. 59-72. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svetskaya-beseda-opyt-teoreticheskogo-osmysleniya/ (дата обращения: 15.04.2026)
8. Пенкина, М.В. Межкультурные коммуникативные умения неформального академического взаимодействия как объект контроля / М.В. Пенкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 5-2(83). – С. 421-426
9. Романова, М.В. Формирование умений ведения светской беседы как компонента межкультурного делового общения (английский язык, экономический вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Романова. – Москва, 2012. – 24 с.
10. Фрицлер, Н.М. Роль и значение светской беседы в межкультурном деловом общении / Н.М. Фрицлер // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2016. – № 5. – С. 45-52
11. Aronas, L. PBLA Pilot Socializing with Friends / L. Aronas, R. Hiebert. – Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks Publ, 2017. – 27 p.
12. Bose, N. Small talk and theory of mind in strategic decision-making / N. Bose, D. Sgroi. – Coventry: University of Warwick, Department of Economics, 2019. – URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/dsgroi/theoryofmind.pdf/ (дата обращения: 15.04.2026)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Ордена Трудового Красного Знамени
Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕРИОД ИЗМЕНЕНИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа проблемы подготовки научно-педагогических кадров в период изменений в высшем образовании. Сформулированы характеристики системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в настоящее время. Предпринята попытка схематизации процесса формирования готовности к научно-исследовательской деятельности и последующей подготовки научных и научно-педагогических кадров на различных уровнях образования с учетом принципа преемственности. Цель статьи – характеристика подготовки научно-педагогических кадров в период изменений в высшем образовании. Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, моделирование. Теоретическая значимость заключается в актуализации проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров в период происходящих изменений в высшем образовании, расширении научных представлений о реализации принципа преемственности в формировании готовности к научно-исследовательской деятельности на уровне среднего общего и профессионального образования. Практическая значимость заключается в возможности уточнения содержания программ среднего общего и профессионального образования с позиции подготовки обучающихся к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: подготовка научных кадров, научно-педагогические кадры, преемственности подготовки научных кадров, изменения в высшем образовании.

Annotation. The article presents the results of an analysis of the problem of training scientific and pedagogical personnel during the period of changes in higher education. The characteristics of the current system of training scientific and scientific-pedagogical personnel are formulated. An attempt is made to schematize the process of developing readiness for scientific research activity and subsequent training of scientific and scientific-pedagogical personnel at various levels of education, taking into account the principle of continuity. The purpose of the article is to characterize the training of scientific and pedagogical personnel during the period of changes in higher education. Research methods: analysis, synthesis, generalization, modeling. The theoretical significance lies in actualizing the problem of training scientific and scientific-pedagogical personnel during the ongoing changes in higher education, expanding scientific ideas about the implementation of the principle of continuity in the formation of readiness for scientific research activity at the level of secondary general and vocational education. Practical significance lies in the possibility of clarifying the content of secondary general and vocational education programs from the perspective of preparing students for scientific research activity.

Key words: training of scientific personnel, scientific and pedagogical personnel, continuity of training of scientific personnel, changes in higher education.

Введение. Актуальность рассмотрения проблемы подготовки научно-педагогических кадров в период изменений в высшем образовании обусловлена, с одной стороны, недостаточно сформированным пониманием специфики происходящих изменений с позиции принципов системности и преемственности, недостаточной теоретико-методологической обоснованности происходящих перемен. С другой стороны, возрастающими требованиями государства к системе образования в контексте подготовки специалистов, готовых и способных к обеспечению научного и технологического суверенитета страны.

Ретроспективный анализ истории высшего образования в России свидетельствует об устойчивости связей между: курсом государства, развития общества и высшим образованием; накопленным научным знанием, технологическим прогрессом и содержанием высшего образования; доминирующей парадигмой в образовании и методическим инструментарием высшей школы, а также пониманием результатов высшего образования. Именно курс государства задает вектор развития образования как сложной системы соподчиненных и взаимосвязанных подсистем, компонентов, уровней,

процессов, ценностно-смысловым ядром которой выступает ценность человека, что подчеркивает значимость и необходимость ее управляемой и оправданной трансформации с учетом накопленного опыта и лучших традиций.

Одним из компонентов системы образования является подготовка научных и научно-педагогических кадров. Практико-ориентированная направленность обучения в вузе с учетом запроса работодателей, переход от ФГОС к ФГТ на уровне аспирантуры/ адъюнктуры, определивший свободу образовательной организации в определении профессиональных компетенций как результата освоения образовательной программы на фоне возрастающего интереса к профилизации общего образования (профильные педагогические, психолого-педагогические, космические, медицинские и иные классы, передовые инженерные школы и т.д.), попытки активизации интереса подрастающего поколения к науке и научной деятельности – это лишь часть тех аспектов, которые содержат в себе одновременно потенциал и риски развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Цель статьи – характеристика подготовки научно-педагогических кадров в период изменений в высшем образовании.

Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, моделирование.

Теоретическая значимость заключается в актуализации проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров в период происходящих изменений в высшем образовании, расширении научных представлений о реализации принципа преемственности в формировании готовности к научно-исследовательской деятельности на уровне среднего общего и профессионального образования.

Практическая значимость заключается в возможности уточнения содержания программ среднего общего и профессионального образования с позиции подготовки обучающихся к научно-исследовательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая проблему подготовки научных и научно-педагогических кадров, следует отметить, что изменения в высшем образовании не являются одномоментными трансформациями, обусловленными так называемым «выходом из Болонского процесса». Как отмечает Н.А. Корниенко, «Мы полагаем, что кризис образования имеет общецивилизационную природу, связан с «фазовым сдвигом» – переходом от индустриального уклада к постиндустриальным формам существования общества, и все развитые страны с той или иной степенью остроты его переживают» [4, С. 737]. Последовательный пилотный эксперимент по формированию суверенной системы российского высшего образования призван преодолеть последствия этого кризиса [8].

В настоящее время система высшего образования столкнулась с накопившимися проблемами, возникшими значительно раньше. Изучение научных публикаций (Р.А. Андрианова [1; 2], О.В. Зиневич [3], О.А. Милькевич [5; 7]; С.Ю. Пискорская, А.Н. Городищева, С.В. Стрельникова и др.[9]; В.Ф. Пугач [10]; Н.В. Сердюк [12] и др.) позволяет обозначить ряд характеристик системы подготовки научных и научно-педагогических кадров:

– изменение мотивации к обучению в аспирантуре/ адъюнктуре, ее прагматичный характер;

– нехватка научных руководителей и консультантов на фоне старения профессорско-преподавательского состава, их недостаточная готовность к работе в условиях распространения цифровых инструментов, определяющих изменение трудоемкости, подходов к организации научно-исследовательской деятельности;

– уменьшение числа диссертационных советов, их ориентированность на защиту в первую очередь тех, кто проходит обучение в образовательных организациях высшего образования, на базе которых они функционируют;

– тенденция снижения количества защит кандидатских (по итогам обучения в аспирантуре/ адъюнктуре) и докторских диссертаций;

– снижение числа научных школ, преемственности и преломления их идей в пролонгированных научных исследованиях на уровне кандидатских и докторских диссертаций, последовательно расширяющих научную проблематику и глубину разработки.

Как следствие – узкие темы научных исследований, недостаточно высокое качество диссертационных исследований, ограниченное внедрение в практику наработок и идей молодых ученых, «шаблонные» решения научных и практико-ориентированных задач. С позиции проблемы подготовки научно-педагогических кадров следует отметить падение престижа преподавательской деятельности.

Кроме того, нацеленность на обеспечение технологического суверенитета страны снизила интерес к гуманитарным наукам и вузам соответствующей направленности. Как пишет В.А. Садовничий, «обеспечение научно-технологического суверенитета страны связано с приоритетностью определенных дисциплин, прежде всего – математики и естественных наук» [11, С. 12]. Отдельно следует подчеркнуть трудности функционирования и развития небольших вузов, решающих задачи подготовки специалистов с учетом региональной экономики и рынка труда и не способных включиться в государственные проекты и программы в силу разных причин.

Совокупность обозначенных характеристик высшего образования предопределяет проблему подготовки научно-педагогических кадров.

Изучение системы образовательных организаций МВД России (Рисунок 1) позволяет выделить характеристики, определяющие возможность подготовки научно-педагогических кадров.

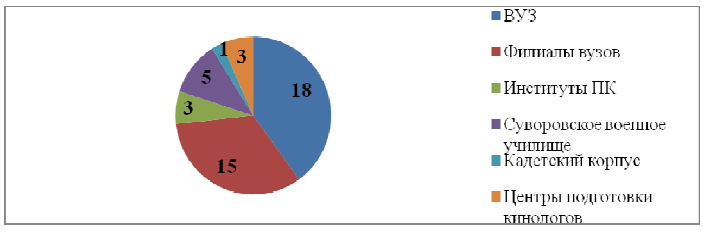


Рисунок 1. Образовательные организации МВД России (по состоянию на 10 апреля 2026 года)

Наличие значительного числа организаций высшего образования подтверждает потребность в научно-педагогических кадрах с учетом государственного и ведомственного заказа к подготовке сотрудников органов внутренних дел (с учетом профильности образовательных организаций, современных вызовов, состояния научно-технологического обеспечения деятельности органов внутренних дел и др.).

Количество диссертационных советов и научных школ в образовательных организациях высшего образования МВД России представлено в таблице 1.

Таблица 1

Диссертационные советы и научные школы на базе образовательных организаций высшего образования МВД России

Диссертационные советы по научным специальностям	Научные школы
1.2.2. Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ (технические науки). 2.3.6. Методы и системы защиты информации, информационная безопасность (технические науки).	Уголовный процесс. Криминалистическое обеспечение. Управление органами внутренних дел. Юридическая педагогика. История органов внутренних дел. Теория экономической безопасности. Организация деятельности органов внутренних дел в особых условиях (*на примере Академии управления МВД России).*
5.1.1. Теоретико-исторические правовые науки. 5.1.2. Публично-правовые (государственно-правовые) науки. 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки. 5.1.4. Уголовно-правовые науки (юридические науки). 5.1.5. Международно-правовые науки.	
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки). 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.	
5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика. 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).	
5.2.3. Региональная и отраслевая экономика.	
2.3.4. Управление в организационных системах.	
Всего 24 (в 9 вузах)	**Всего 34 (в 5 вузах)**

Наибольшее число диссертационных советов представлено по юридическим и историко-правовым наукам, в меньшей мере – по техническим, экономическим, педагогическим и психологическим наукам, что обусловлено спецификой ведомственной принадлежности. География диссертационных советов: Москва – 9, Санкт-Петербург – 6, Омск – 4, Волгоград – 1, Краснодар – 1, Нижний Новгород – 1, Ростов – 1, Воронеж – 1.

Учитывая практику формирования профессорско-преподавательского состава вузов из числа бывших или действующих сотрудников органов внутренних дел, чаще не имеющих педагогического образования и не имеющих возможности его получить в рамках адъюнктуры, возникает вопрос подготовки научно-педагогических кадров, а также развития ведомственного компонента в контексте юридических, историко-правовых, технических и иных наук.

В ранее опубликованной работе [6] представлены результаты изучения деятельности диссертационных советов, защит диссертационных исследований за последние 10 лет (на примере психологических наук в сравнении с юридической психологией и психологией безопасности как наиболее востребованной с позиции специфики ведомства).

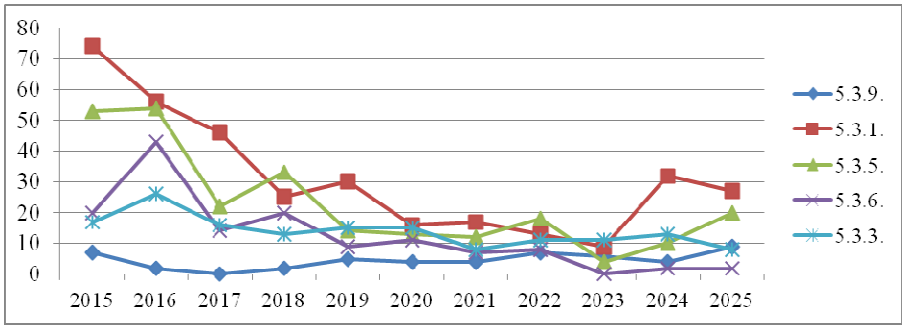


Рисунок 2. Данные о защитах диссертационных исследований по научным специальностям 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности, 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии, 5.3.6. Медицинская психология, 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология, 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

Общее снижение числа защит диссертационных исследований в период 2015-2025 гг. можно рассматривать как общее следствие кризиса системы высшего образования, в частности – подготовки научно-педагогических кадров. Кроме того, в 2020-2022 годы снижение числа защит связано с пандемией и самоизоляцией, определивших переход на обучение с применением дистанционных образовательных технологий, ограничение на проведение открытых очных защит и др. Данный период совпал с изменением паспортов научных специальностей (слияние отдельных научных специальностей, расширение и/или пересмотр предметных областей научных специальностей).

Представленные данные (на примере образовательных организаций МВД России) отражают последствия влияния кризиса высшего образования на подготовку научных и научно-педагогических кадров.

Принципами национальной модели высшего образования, апробируемой на базе вузов-участников пилотного эксперимента, являются фундаментальность, междисциплинарность, практико-ориентированность, гибкость, поддерживая тем самым ранее избранный вектор развития с позиции решения задач обеспечения технологического суверенитета страны, возможности адаптации под динамично изменяющие условия и вызовы. Одновременно подчеркивается значимость сохранения фундаментальности отечественного образования, что ориентирует на необходимость учета лучших накопленных практик обучения и воспитания в высшей школе.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров выступает особой гуманитарно-ориентированной подсистемой системы образования Российской Федерации, независимо от направленности наук и, соответственно, научных специальностей - экономические, технические или иные. Данная система, как и любая другая, находится под влиянием внешних факторов и внутренней логики развития системы образования страны. Накопившиеся трудности и проблемы данной системы требуют своего разрешения.

Однако и возможности этой системы расширились. В рамках реализации проекта «Образование» созданы условия для подготовки выпускников системы общего образования, обладающих достаточным уровнем готовности к научно-

исследовательской деятельности (IT-кубы и парки; Кванториумы, современные образовательные центры и центры дополнительного образования, развитие конкурсного движения научно-исследовательской, проектной, профессионально-ориентированной направленности, профильные классы широкой направленности). В рамках проекта «Наука и университеты» обновлены лаборатории, созданы площадки для занятий наукой и оптимального взаимодействия науки, производства, образования. Реализуемая Программа «Приоритет 2030» стимулирует развитие университетской науки и науки в целом.

Отметим, что создание материально-технических условий не решает всего комплекса проблем подготовки научных и научно-педагогических кадров. Потенциал к научно-исследовательской деятельности выпускников среднего общего образования, реализуемый в эпизодических формах участия в конкурсах научно-исследовательских и проектных работ, на уровне высшего образования должен быть реализован в более систематических и последовательных форматах (научные кружки, научные сообщества и др.) в сочетании с усилением педагогического руководства и контроля таких видов работ, как подготовка рефератов, докладов, курсовой и выпускной квалификационной работ, деятельности научных секций, научных школ и т.д.

Учитывая специфику среднего общего и профессионального образования и принцип преемственности, представим содержание процесса формирования готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности и последующей подготовки научных и научно-педагогических кадров (таблица 2).

Таблица 2

Содержание процесса формирования готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности и последующей подготовки научных и научно-педагогических кадров

Среднее общее образование	Профессиональное образование	Подготовка научных и научно-педагогических кадров
Формирование у обучающихся целостной картины мира, системы научных знаний (с учетом уровня образования, метапредметности и дифференциации наук). Формирование у обучающихся умений корректной работы с научной информацией, определения логики и этапов исследовательского поиска, его организации и презентации результатов. Содействие обогащению опыта решения поисковых, научно-исследовательских задач в контексте учебной, внеурочной, воспитательной и социально-значимой деятельности.	Расширение картины мира и системы научных знаний обучающихся с учетом профиля профессиональной подготовки. Закрепление у обучающихся умений корректной работы с научной информацией, подготовки и проведения НИД, презентации ее результатов; формирование методологической компетентности. Овладение опытом организации и проведения научно-исследовательской деятельности с учетом специфики области научного знания и профиля подготовки.	Расширение системы научных знаний и представлений с учетом актуальных направлений научных исследований и методологии конкретной области наук. Формирование умений самостоятельной научно-исследовательской и рефлексивно-творческой деятельности, оценки его значимости с позиции науки и практики, обеспечения качества исследования. Овладение опытом системного, комплексного изучения определенного объекта/ явления/ процесса в контексте взаимосвязей и отношений с иными объектами/ явлениями/ процессами.

Представленное содержание условно дифференцированно в зависимости от уровня образования и позволяет акцентировать внимание педагогических работников на необходимости его включения в учебную, внеурочную, воспитательную и социально-значимую деятельности обучающихся.

Выводы. Подготовка научных и научно-педагогических кадров – гуманитарно-ориентированная подсистема системы образования, обеспечивающая реализацию потенциала каждого в контексте решения стратегических задач развития страны. Недостаточная сформированность готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности на уровне среднего общего образования, отсутствие преемственности в ее организации на различных уровнях образования, различный уровень обеспечения научно-исследовательской деятельности в контексте гуманитарных, естественнонаучных, технических наук на фоне изменения ценности образования и престижа преподавательской, научно-педагогической деятельности определяет значимость поиска способов решения рассматриваемой проблемы. Преемственность содержания процесса формирования готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности и последующей подготовки научных и научно-педагогических кадров позволит обеспечить различные сферы науки и технологий, а также образовательные организации высшего образования притоком молодых кадров.

Литература:

1. Андрианова, Р.А. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России: состояние и пути решения проблемы / Р.А. Андрианова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2025. – № 1(76). – С. 151-161

2. Андрианова, Р.А. Проблемы и перспективы подготовки научных кадров высшей квалификации: обзор докладов международной научно-практической конференции / Р.А. Андрианова // Науковедческие исследования. – 2025. – № 4. – С. 5-29. – DOI: 10.31249/naukoved/2025.04.01

3. Зиневич, О.В. Интернационализация высшего образования в России: глобализация или суверенизация? / О.В. Зиневич, Е.В. Никитенко // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 11. – С. 125-144

4. Корниенко, Н.А. Гуманизация и суверенизация как стратегия реформирования и развития российского образования. Часть 1. Суверенный путь России в образовании / Н.А. Корниенко // Профессиональное образование в современном мире. – 2023. – Т. 13. – № 4. – С. 736-747

5. Милькевич, О.А. Векторы изменения содержания общего и педагогического образования в контексте социально-культурных вызовов / О.А. Милькевич // Журавлевские чтения. Научно-педагогические основы проектирования личностно-созидающей стратегии образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, посвящённой Году семьи, Году науки и технологий, проводившейся в рамках IX Международного фестиваля науки (Москва, 13 февраля 2024 года). – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – С. 204-210

6. Милькевич, О.А. Исследования в области юридической психологии: состояние и перспективы / О.А. Милькевич // Прикладная психология и педагогика. – 2026. – Т. 11. – № 2. – С. 1-16

7. Милькевич, О.А. Подготовка специалистов будущего: проблемы и пути решения / О.А. Милькевич // Сборник научных трудов по итогам научно-представительских мероприятий, проводимых в Уфимском юридическом институте МВД России в 2024 году (Уфа, 29-14 января 2024 года). – Уфа: Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел

Российской Федерации, 2024. – С. 237-241
8. Новая модель российской высшей школы: вузы-пилоты, примите запрос! // Аккредитация в образовании. – 2025. – № 6(162). – С. 6-10
9. Профессиональные коммуникации в функциональном пространстве образовательного суверенитета России / С.Ю. Пискорская, А.Н. Городищева, С.В. Стрельникова [и др.] // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14. – № 1. – С. 17-25
10. Пугач, В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции / В.Ф. Пугач // Высшее образование в России. – 2023. – № 3. – С. 118-133
11. Садовничий, В.А. Университеты как ключевой фактор в системе подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета России / В.А. Садовничий // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22. – № 1. – С. 9-25
12. Сердюк, Н.В. Кого и зачем мы готовим сегодня в аспирантуре и адъюнктуре: проблемы и некоторые пути решения / Н.В. Сердюк // Науковедческие исследования. – 2025. – № 1. – С. 70-80

Педагогика

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Минаев Станислав Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАТЮРМОРТА В ДЕКОРАТИВНОМ РЕШЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию особенностей натюрморта в декоративном решении и методам его преподавания. Методы исследования: анализ литературы по искусствоведению и педагогике, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ творческих работ учащихся. В процессе исследования были изучены теоретические основы натюрморта, проанализированы особенности декоративного решения в жанре натюрморт. Также были проанализированы литературные и интернет источники. Актуальность данного исследования обусловлена несколькими ключевыми факторами, связанными с современными тенденциями в области образования, искусства и психологии развития, а также необходимостью развития художественно-творческих способностей детей, формирования у них эстетического вкуса и интереса к искусству через освоение выразительных средств натюрморта. Натюрморт, как жанр, доступен и интересен детям, способствует развитию наблюдательности, композиционного мышления, чувства цвета и формы. Практическая значимость заключается в возможности применения разработанных методических материалов в дополнительном образовании (детская художественная школа).
Ключевые слова: натюрморт, декоративное решение, особенности натюрморта, методика, воспитание, обучение, формирование, развитие.
Annotation. This article explores the decorative aspects of still life and its teaching methods. The research methods included analysis of literature on art history and pedagogy, observation, questionnaires, a pedagogical experiment, and analysis of students' creative works. The study examined the theoretical foundations of still life and analyzed the decorative aspects of the genre. Literary and online sources were also analyzed. The relevance of this study stems from several key factors related to current trends in education, art, and developmental psychology, as well as the need to develop children's artistic and creative abilities, fostering their aesthetic taste and interest in art through mastering the expressive means of still life. Still life, as a genre, is accessible and engaging for children, promoting the development of observation skills, compositional thinking, and a sense of color and form. The practical significance lies in the potential application of the developed teaching materials in supplementary education (children's art school).
Key words: still life, decorative solution, still life features, methodology, education, training, formation, development.

Введение. Натюрморт в декоративном решении является важным фактором в обучении детей в системе дополнительного образования. Как жанр изобразительного искусства, Натюрморт не только изображает предметы, но также, фиксирует их взаимосвязи, что развивает наблюдательность и творческие способности школьников.

Изучая натюрморт, необходимо обратить внимание на особенности его композиции, которые оказывают влияние на формировании художественного восприятия учащихся. Расположение объектов, цветовая гамма, фактура, текстура и тонально-ритмическое взаимодействие между элементами, формируют особенности композиции каждой постановки. Акцент на восприятие этих формальных факторов помогает не только развивать у детей навыки рисования, а также учит проводить анализ визуального образа, а это служит основой дальнейшего индивидуального художественного самовыражения.

Нам было необходимо выявить, как различные методы создания натюрморта формируют восприятие и мотивируют творчество учащихся. На основе теоретического метода, проведен краткий анализ, который помогает отметить основные этапы развития натюрморта.

Создавать различные варианты проведения занятий по натюрморту помогает метод моделирования. Для оценки уровня мотивации детей и контроля эмоциональной реакции подходит метод наблюдения.

Метод проектирования позволяет эффективно решать вопросы планирования занятий, а также создавать материалы и объекты для постановок натюрморта. А метод мастер-класса включает детей в процесс постановки.

Изложение основного материала статьи. Как самостоятельный жанр натюрморт имеет продолжительную и богатую историю, уходящую корнями в древность. Но реальное формирование жанра происходит в эпоху Ренессанса, тому способствовал возросший интерес к материальному миру. Художники стремятся изучить и изобразить предметы жизни человека, видя в них не только функциональные свойства, но и источники красоты и вдохновения [1].

Наибольшее распространение и расцвет натюрморт получает в XVI-XVII веках, охватывая такие страны, как Голландия, Испания, Италия, Германия и Бельгия. XVII век по праву считается «золотым веком» натюрморта, когда были сформированы практически все основные его разновидности. Именно в этот период натюрморт становится не просто изображением предметов, но и средством выражения сложных философских и моральных идей [2, С. 26]. В XVIII веке в Европе натюрморт окончательно утверждается как самостоятельный жанр, отражая богатство быта и культурные особенности общества. Натюрморты этого периода отличаются особым вниманием к деталям, стремлением к реалистичной передаче материальности, фактуры и цвета [3, С. 48]. Их работы демонстрируют высокое мастерство и позволяют зрителю почувствовать красоту и гармонию в обыденных вещах. В XIX веке, художники-импрессионисты, такие как Клод Моне и

Эдгар Дега, используют натюрморт для изучения возможностей света и цвета, создавая произведения, полные живописной выразительности. В начале XX столетия, с приходом авангардных течений, натюрморт становится средством для самовыражения и отражения уникальных черт различных художественных направлений, от кубизма (работы Пабло Пикассо) до сюрреализма (работы Сальвадора Дали).

В наше время натюрморт не только сохраняет свои традиции, но и становится экспериментальной площадкой, где переплетаются различные художественные стили и техники. Это преобразование подчеркивает его многообразие и актуальность в современном искусстве. Сегодня натюрморт продолжает развиваться, обогащаясь новыми идеями и концепциями. Современные художники исследуют его не только как жанр, но и как средство для передачи личных переживаний и размышлений о мире. Они обращаются к традициям прошлого, переосмысливают их и адаптируют к современным условиям, создавая работы, сочетающие в себе элементы классического и современного искусства. Художники используют предметы повседневной жизни, бытовые объекты, встраивая в свои композиции элементы поп-арта, минимализма и эклектики, подчеркивая красоту в обыденности и наделяя предметы глубоким символическим значением.

Натюрморт играет важную роль в образовательном процессе в художественных учебных заведениях. Он является отличной основой для изучения композиции, цветового восприятия и техник живописи. Работа над натюрмортом позволяет начинающим художникам развивать наблюдательность, учиться видеть красоту в простых вещах и передавать ее на бумаге [4].

Таким образом, развитие натюрморта, начиная с его истоков в античности и до современности, отражает изменения в обществе, искусстве и культуре. Этот жанр по-прежнему остается актуальным и привлекательным для художников всех поколений, предлагая бесконечные возможности для творческого самовыражения и экспериментов. Натюрморт, не просто жанр живописи, а важная часть культурного дискурса, позволяющая зрителю исследовать взаимосвязь между искусством и жизнью, между традицией и современностью.

«Декоративный натюрморт», особый вид изображения предметной композиции, в которой художник намеренно отказывается от точного отображения глубины пространства, объёма, тонкой нюансировки цвета. Основная задача такого изображения - достижение цельности, ясности и гармонии за счёт творческой переработки реальных элементов путём игры цвета, преобразования и упрощения формы предметов и использования декоративных мотивов. Линии и контуры приобретают особое значение наряду с различными типами взаимодействия пятен и фигур. Элементы орнамента, узоры, деформации предметов и другие стилистические приёмы активно используются художником, чтобы придать картине дополнительную привлекательность и декоративность.

Важнейшей характеристикой натюрморта в декоративном решении является стилизация, процесс объединения элементов композиции с помощью определённых художественных приемов, приводящий к упрощению или усложнению формы, цвета и деталей объекта. Вместо точной передачи объёма предметы становятся условными, акцентируя выразительные качества предмета. Форма тоже трансформируется, принимая абстрактные черты. Важнейшим фактором становится цельность всего изображения, где каждый элемент подчёркивает общую идею работы.

Декоративные элементы играют ключевую роль в создании выразительного образа натюрморта. К ним относятся не только предметы, изображенные на полотне, но и их расположение, текстуры, а также контекст. Например, использование различных материалов – это не просто выбор между стеклом, керамикой или тканью, но и способ подчеркнуть состояние предмета, отправляя зрителя в определенный исторический и культурный контекст.

Способы декоративного решения натюрморта включают:

– плоскостное решение (обобщение воздушной и линейной перспективы);

– локальное цветовое решение (обобщение цветов и тонов);

– конструктивное решение (выявление структуры и формообразования предметов);

– орнаментальное (превращение предметов в детали узора, к примеру, кружев);

– витражное (имитация витражной техники с лаконичными цветными пятнами и черно-белым контуром);

– оверлеппинг (создание декоративности за счет частичного наложения одного элемента на другой) [5, С. 24].

При работе над декоративным натюрмортом можно отметить следующие особенности в приёмах исполнения:

– Стилизация – обобщение объектов с изменением формы, объема и цветовых отношений.

– Упрощение предметов до символов.

– Частичный или полный отказ от объемной моделировки.

– Усложнение и деформирование формы в зависимости от особенностей предмета (плавная, рубленая, округлая и т.д.).

– Изменение пропорций внутри предмета.

– Деформация пространства с перспективными искажениями.

– Свободное размещение объектов на плоскости, добавление дополнительных элементов для усиления образа натюрморта.

– Использование мелкого модуля – дробление изображения на мелкие участки для создания эффекта нарядности и узора из повторяющихся элементов.

– Применение декоративной линии – создание выразительности через разнообразные линии (прямые, изогнутые, кривые).

– Графическое решение натюрморта – применение различных графических средств, включая линии, штрихи, точки, создающих декоративную обработку поверхности.

Декор также может служить символом или метафорой. Например, цветы могут олицетворять красоту и бренность жизни, а различные фрукты – изобилие. Эти функции делают натюрморт не только красивым, но и глубоким, с точки зрения содержания.

Колорит играет значительную роль в восприятии натюрморта, формируя настроение работы: тёплые краски вызывают положительные эмоции, светлые гаммы настраивают на лёгкое восприятие, тёмные или серые тона передают печаль и задумчивость.

Композиции натюрморта варьируются от строго симметричных до свободных ассиметричных схем, каждая из которых несёт свою смысловую нагрузку. Акцентирование внимания на деталях, умелое распределение предметов, свободное пространство между ними – всё это помогает выделить важные моменты и сформировать единство всей работы.

История развития жанра демонстрирует разнообразие подходов: от классицизма с детальной передачей реальности до модернистских экспериментов с упрощением и переосмыслением традиционной трактовки. Современные течения продолжают расширять границы «декоративного натюрморта», внедряя смелые сочетания цветов, игру светом и отражение актуальных социальных вопросов.

Натюрморт как жанр изобразительного искусства имеет уникальную способность передавать атмосферу и настроение через простые, на первый взгляд, объекты. Его развитие можно проследить от античных времен до современности, когда художники начали экспериментировать с формой, цветом и композицией. В контексте образовательного процесса

натюрморт становится важным инструментом для формирования у детей художественного восприятия, позволяет развивать творческое мышление, учит внимательности и умению видеть красоту в повседневных вещах. В рамках дополнительного образования, особенно для школьников, занятия по натюрморту могут включать как практические, так и теоретические аспекты, что способствует более глубокому пониманию искусства и его роли в жизни человека.

Важно, что натюрморт может быть интересен в различных возрастных группах, что позволяет эффективно использовать его в процессе обучения основам изобразительной грамоты. В младших группах занятия могут иметь игровой характер, с акцентом на экспериментирование и веселое взаимодействие с материалами, что создает более непринужденную атмосферу, в которой дети свободно выражают свои эмоции и чувства. Натюрморт, также может служить связующим звеном между искусством и другими учебными предметами, такими как история, биология. Изучая натюрморт, дети узнают о культурной среде, в которой создавались эти произведения, или о растениях представленных на картине. То есть междисциплинарный подход позволяет расширить кругозор учащихся.

Натюрморт предоставляет возможность для самовыражения и экспериментов в различных техниках и материалах. При этом могут использоваться гуашь, акварель, пастель и даже коллаж, помогая развивать индивидуальные навыки и приемы, искать собственный стиль выражения чувств и эмоций. Работая с натюрмортом, учащиеся не только воспроизводят увиденное, но и вносят свои идеи, создают уникальные композиции, которые отражают их личные переживания и восприятие мира. Занятия натюрмортом также, могут способствовать развитию интеллекта. Дети учатся передавать свои чувства через искусство, что помогает им лучше понимать себя и окружающих. Особенно важно это в младшем школьном возрасте, когда формируются основные социальные навыки и эмоциональные реакции.

В рамках дополнительного образования натюрморт может служить основой для организации выставок и конкурсов, позволит детям поделиться своими работами с более широкой аудиторией, повысит их уверенность в своих силах, создаст условия для обмена опытом и идеями между учениками.

Выводы. Как мы выяснили, натюрморт обладает большими возможностями для формирования и развития у детей не только художественных, но и социальных навыков, интереса к искусству и культуре, развитию критического мышления. Это может быть реализовано в ходе анализа и обсуждения работ классиков жанра натюрморт и собственных работ учащихся. Учреждениям дополнительного образования следует активнее использовать эти возможности, внедрять их в процесс обучения основам изобразительной деятельности, создавая благоприятные условия для творческого роста и самовыражения детей.

Кроме того, натюрморт служит мостом междисциплинарных связей, формируя, более целостное восприятие, а также, развивает любознательность. Эстетическое восприятие мира, способность видеть красоту обычных вещей, является одной из основных задач обучения в системе дополнительного образования. Это может быть достигнуто через практические занятия, где дети могут создавать свои собственные работы в жанре натюрморт, используя доступные материалы.

Литература:

1. Бесчастнов, Н.П. Графика натюрморта / Н.П. Бесчастнов. – Москва: Владос, 2008. – 306 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Дону: Сфера, 1998. – 233 с.
3. Гомбрих, Э. История искусства / Э. Гомбрих; пер. с анг. В.А. Крючковой. – Москва: Искусство-XXI век, 2017. – 688 с.
4. Дмитриева, Н.А. Краткая история искусств / Н.А. Дмитриева. – Москва: Искусство, 1985. – 527 с.
5. Лейбин, В.М. Классический психоанализ: история, теория, практика / В.М. Лейбин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 576 с.

Педагогика

УДК 37.033

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и развития образования Моисеева Алена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры химии, географии, методики преподавания химии и географии Пересунько Анастасия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме воспитания экологической культуры подрастающего поколения в современных условиях развития общества. Обоснована необходимость данного процесса в подростковом возрасте ввиду социальной активности данной категории обучающихся. На основе сущностной характеристики экологической культуры личности определены ее структурные компоненты применительно к подросткам. Показаны педагогические возможности проектной деятельности, особенно ее социально значимых форм, в воспитании экологической культуры. Экологическая акция рассмотрена как востребованная форма социально значимой проектной деятельности. Описан поэтапный процесс включения подростков в различные виды экологических акций в соответствии с формируемыми компонентами экологической культуры, приведены примеры таких акций. Представлен покомпонентный диагностический инструментарий. Количественный анализ результатов экспериментальной работы подтверждает эффективность социально значимой проектной деятельности в воспитании экологической культуры подростков.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, экологическая культура подростков, компоненты экологической культуры подростков, экологические ценности, экологический проект, экологическая акция.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of fostering environmental culture among the younger generation in the current conditions of social development. The necessity of this process in adolescence is justified due to the social activity of this category of students. Based on the essential characteristics of an individual's environmental culture, its structural components have been identified in relation to adolescents. The article demonstrates the pedagogical potential of project activities, especially their socially significant forms, in fostering environmental culture. The environmental action is considered a popular form of socially significant project activity. The article describes the step-by-step process of involving teenagers in various types of environmental activities in accordance with the components of environmental culture, and provides examples of such activities. A component-based diagnostic toolkit is presented. Quantitative analysis of the experimental results confirms the effectiveness of socially significant project activities in fostering the environmental culture of adolescents.

Key words: ecological culture, ecological education, ecological culture of teenagers, components of ecological culture of teenagers, ecological values, ecological project, ecological action.

Введение. В числе ключевых направлений государственной политики в сфере экологического развития России на период до 2030 года значится воспитание экологической культуры. [8]. Данное понятие трактуется как совокупность материальных и духовных достижений общества и человека в природоохранной деятельности, обеспечивающих сохранение и улучшение среды обитания, а также как интегральное личностное качество, включающее систему ценностных экологических ориентаций и практическую деятельность по соблюдению принципов рационального природопользования. В современной научной парадигме формирование экологической культуры личности рассматривается в контексте идей устойчивого развития и предполагает выработку соответствующей модели поведения, ведущей к трансформации образа жизни [12].

Согласно Концепции экологического образования в системе общего образования, воспитание экологической культуры признается значимым на всех уровнях обучения (одобрена решением ФУМО по общему образованию 29 апреля 2022 г. № 2/22) [7]. В данном документе экологическая культура трактуется как итог непрерывного и системного экологического образования. Подчеркивается необходимость обогащения содержания экологического образования идеями устойчивого развития, что выступает условием формирования у учащихся как системного экологического мышления, так и собственно экологической культуры. Воспитание данного качества предполагает овладение обучающимися знаниями, умениями, навыками и опытом практической деятельности, позволяющими решать реальные экологические проблемы, сохранять здоровье и обеспечивать безопасность природной среды.

Особенно важным воспитание экологической культуры становится для обучающихся подросткового возраста. В это время происходит согласование индивидуальных запросов и устремлений с требованиями социума, результатом чего выступает осознание собственной позиции в контексте социально значимой экологической проблемы [14].

Воспитание экологической культуры подростков в современной школе реализуется в русле системно-деятельностного подхода, где освоение экологических знаний сопряжено с формированием алгоритмов их применения. Проектная деятельность рассматривается как форма, полностью соответствующая задачам данного воспитания. Наибольший воспитательный потенциал несут экологические проекты социально значимого характера. Одним из действенных механизмов включения подростка в природоохранную практику служит экологическая акция. В зависимости от выполняемой функции выделяются различные типы акций. Каждая акция направлена на развитие конкретного компонента экологической культуры.

Изложение основного материала статьи. В трудах ученых С.Н. Глазачева [3], Б.Т. Лихачева [13], О.Г. Тавстуха [15] анализируется сущность экологической культуры, понимаемой как качественная характеристика личности.

Концептуальные основания воспитания экологической культуры личности заложены в трудах С.Н. Глазачева. Как подчеркивает автор, экологическая культура представляет собой интегративное личностное качество, аккумулирующее экологические знания, умения и навыки экологически ориентированной деятельности, индивидуальное экологическое сознание, а также реальное поведение человека в системе отношений «личность - окружающая природа» [3].

В трактовке Б.Т. Лихачева сущность экологической культуры раскрывается через органическое единство нескольких составляющих: чувственное восприятие природы (способность видеть, слышать, осязать природные объекты); осознание последствий антропогенного воздействия на окружающую среду, что определяется как экологическое воображение; эмоциональную отзывчивость на происходящие в природе изменения; а также соблюдение норм нравственного поведения в природной среде [13].

Ученый О.Г. Тавстуха рассматривает экологическую культуру как комплексное интегративное качество личности, в структуре которого выделяются познавательный, ценностный и деятельностный аспекты [15].

В исследованиях, посвященных формированию экологической культуры подростков, рассматриваются ее различные аспекты. Согласно позиции Е.И. Абатурова, экологическая культура подростков представляет собой развивающееся личностное образование. Существенное место в ее структуре, наряду с экологическими знаниями и убеждениями, занимают ценностные ориентации, выступающие в роли этических принципов. Именно они, по мнению автора, определяют потребность ребенка в ответственном поведении в процессе взаимодействия с природной средой [1]. В работе Т.Е. Абрамовой экологическая культура подростка трактуется как интегральная характеристика личности. Ключевыми составляющими данной характеристики автор называет ориентацию на экологические ценности, экологическую адаптивность и экологическую креативность, которые в совокупности создают условия для эколого-культурной самореализации подростка [2].

В рамках экологического образования, обогащенного идеями устойчивого развития, А.Н. Пересунько изучала феномен экологической культуры подростка. Согласно позиции автора, экологическая культура подростка представляет собой интегральную характеристику личности, где аксиологическую доминанту образуют экокультурные ценности. Эти ценности служат основой для дополнения научной картины мира современной картиной жизни и находят отражение в личностных смыслах эколого-ориентированной деятельности, выступающей средством сохранения жизни природы и человечества в настоящем и будущем [9].

На основе теоретического анализа научных исследований, раскрывающих сущность «экологической культуры» и ее возрастной модификации – «экологической культуры подростка», определены структурные компоненты данной дефиниции, которые одновременно служат критериями оценки уровня ее воспитанности. Когнитивный компонент включает экологические знания (основных законов, правил и принципов экологии). Аксиологический компонент представлен экологическими ценностями группы «природа» [3] (эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание). Деятельностный компонент объединяет экологические умения (устанавливать причинно-следственные связи экологических явлений, прогнозировать последствия антропогенного воздействия, осуществлять практическую исследовательскую деятельность) и опыт практической деятельности в окружающей природной среде (включая применение правил поведения в природе).

В рамках исследования воспитание экологической культуры подростков осуществлялось в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы «Экологическая лаборатория». Концептуальным замыслом программы предусматривается вовлечение подростков в активное взаимодействие с окружающей природно-социальной средой, которое обеспечивается за счет экологической деятельности исследовательской и природоохранной направленности.

Уровни воспитанности экологической культуры подростков определялись по авторским диагностическим методикам, критериально-показательная база которых сформирована на основе теоретического анализа научных исследований. Для проверки уровня сформированности когнитивного компонента использовалась анкета, предложенная профессором О.Г. Тавстуха. Обучающимся надо было раскрыть смысл основных экологических понятий: экосистема, пищевая цепь, биом, консументы, антропогенный фактор и др. Использование комплексной модифицированной методики «Диагностика

уровня экологической культуры личности» (по С.С. Кашлеву, С.Н. Глазычеву) позволило оценить уровень сформированности аксиологического и деятельностного компонентов экологической культуры подростков. Согласно данному инструменту определялось личностное отношение обучающихся к природе, значимость сохранения природных ресурсов, причины поведения в окружающей природной среде, степень проявления эмоций в общении с природой. Использование экологических кейсов (О.Г. Тавстуха, А.Н. Журавлева) погрузило подростков в решение реальных жизненных ситуаций с применением исследовательских и практических экологических умений.

Воспитание экологической культуры подростков обусловлено организацией двух взаимосвязанных процессов, значимых для обучающихся данного возраста. С одной стороны, это изучение процессов, происходящих в окружающей природной среде, и поиск путей решения экологических проблем; с другой – выполнение общественно полезной экологической деятельности, предполагающей достижение видимого практического результата. Совокупность указанных процессов может быть реализована в рамках проектной деятельности [6]. Последняя предполагает последовательное выполнение практических заданий – от этапа планирования до рефлексии собственных действий [5].

Отечественная педагогическая традиция связывает метод проектов с именем С.Т. Шацкого [11]. В советской России метод использовался в воспитательных целях – для формирования стремления к общественно полезному труду, при этом проекты имели преимущественно общественный характер.

В экологическом образовании используется понятие «экологический проект». В исследовании А.Я. Хасановой экологический проект понимается как способ организации самостоятельной деятельности учащихся по решению экологической проблемы (или ее части) через этапы проектной деятельности (от целеполагания до защиты проекта), результатом чего выступает формирование экологической культуры учащегося [16].

Воспитание экологической культуры подростков предполагает углубленное освоение актуальных вопросов, входящих в систему экологических наук, а также ознакомление обучающихся с последними достижениями науки и техники в области экологического знания. Основой экологической грамотности выступают владение предметными междисциплинарными знаниями экологии, способность выявлять экологические проблемы и определять ресурсы, необходимые для их решения. В систему экологических знаний включаются вопросы изучения законов, принципов, правил, факторов экологии, социоприродных систем и экологической безопасности.

Приобретение подростками навыков экспериментальной практической деятельности происходит в ходе изучения методов экологии, включая правила организации наблюдений, проведение полевых исследований (изучение организмов и их сообществ в естественной среде), лабораторных экспериментов, а также освоение измерений, моделирования и количественных методов (расчетов, измерений).

Как подчеркивает А.Б. Гофман, культуре присущ общественный характер, и она часто рассматривается в качестве одной из сфер общества [4]. Это позволяет заключить, что вопросы взаимодействия человека и природы также носят общественный характер и нуждаются в рассмотрении через призму организации социально значимой деятельности. В этой связи особую актуальность приобретает воспитание экологической культуры подростков в процессе организации социально значимой проектной деятельности.

Общественная направленность экологического проекта наиболее полно реализуется в такой форме, как экологическая акция. Она проводится для достижения конкретной практико-ориентированной цели, направленной на сохранение природы и решение экологических проблем различного уровня: локального, регионального, федерального [10].

В рамках воспитательного процесса экологическая акция выполняет пять ключевых функций: информационную (осознание обучающимися экологических проблем), инструктивную (освоение алгоритма природоохранных действий), социализирующую (развитие социальной активности), практическую (выбор способа решения проблемы) и просветительскую (трансляция полученного опыта). В зависимости от целевой направленности выделяют природоохранные, просветительские и агитационные экологические акции.

Формы и методы проведения экологической акции разнообразны: создание тематических парков и аллей, экологических маршрутов, плакатов, сетевых исследовательских проектов, организация и проведение конкурсов, познавательного туризма, проведение природоохранных мероприятий по очистке от мусора берегов рек, озер, родников, парков, скверов, распространение экологической информации. Участвуя в экологической акции, подросток учится решать экологические проблемы сообща с другими обучающимися, проявляет инициативу, приобретает новые знания и опыт экологической природоохранной деятельности.

В рамках реализации дополнительной общеобразовательной программы «Экологическая лаборатория» подростки приняли участие в школьных экологических акциях, приуроченных Международным экологическим датам и во Всероссийских акциях на базе действующего детского общественного движения. С учетом функциональной значимости проводимых экологических акций был определен поэтапный процесс воспитания компонентов экологической культуры подростков (Таблица 1 – Пример экологических акций воспитания экологической культуры подростков).

Таблица 1

Пример экологических акций воспитания экологической культуры подростков

Название компонента экологической культуры подростка	**Формируемый критерий**	**Вид экологической акции**	**Название мероприятия**
Когнитивный	Интерес к экологической деятельности	Просветительская	Акция «Заповедный след»
	Экологические знания	Просветительская	Проект «Экопоколение» Акция «Зленая мобильность» Акция «Зеленая эстафета»
Аксиологический	Ориентация на экологические ценности	Агитационная	Акция «Экодежурный» Проект «На связи с природой»
Деятельностный	Экологические умения (логические умения, прогнозные умения, умения проектной исследовательской деятельности)	Природоохранная	Акция «Растения реликты – часть современной флоры»
	Опыт природоохранной деятельности	Природоохранная	Акция «Зеленый город»

Участие подростков в просветительской экологической акции способствует формированию интереса к экологической деятельности, расширению и углублению экологических знаний; в агитационной – формированию ценностного отношения к природе и природным ресурсам; в природоохранной акции способствует формированию активной жизненной позиции и повышению социальной активности обучающегося, обогащению опыта природоохранной деятельности.

Выводы. Результативность воспитания экологической культуры подростков посредством социально значимой проектной деятельности подтверждается данными количественного анализа диагностического исследования, проведенного по итогам реализации дополнительной общеобразовательной программы «Экологическая лаборатория». Зафиксирована положительная динамика распределения подростков по уровням воспитанности экологической культуры: доля подростков с низким уровнем сократилась с 45,81% до 15,04%; со средним уровнем – возросла с 46,59% до 67,53%; с высоким уровнем – увеличилась с 7,60% до 17,43%.

Таким образом, включение подростков в социально значимую проектную деятельность способствует расширению и углублению экологических знаний, актуализирует значимость экологических ценностей для жизнедеятельности, формирует культуру поведения в окружающей природной среде через приобретение опыта исследовательской и природоохранной деятельности.

Литература:

1. Абатуров, Е.И. Воспитание экологической культуры подростков в процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Абатуров. – Владикавказ, 2014. – 23 с.

2. Абрамова, Т.Е. Формирование экологической культуры подростков в условиях взаимодействия особо охраняемых природных территорий и образовательных учреждений региона: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Абрамова. – Москва, 2002. – 25 с.

3. Глазачев, С.Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования / С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2005. – № 2. – С. 34-35

4. Гофман, А.Б. Социальное – социокультурное – культурное: историко-социологические заметки о соотношении понятий «Общество» и «Культура» / А.Б. Гофман // Социологический ежегодник. – 2010. – С. 128-136

5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2000. – 176 с.

6. Мартыненко, И.В. Формирование экологической культуры у обучающихся / И.В. Мартыненко // Царскосельские чтения. – 2010. – № 14. – С. 275-278

7. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по реализации экологического образования с целью формирования экологической культуры обучающихся / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская, Л.В. Шмелькова; под ред. А.Н. Захлебного. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 62 с.

8. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.). – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70069264/ (дата обращения: 10.03.2026)

9. Пересунько, А.Н. Формирование экологической культуры подростка на основе концепции устойчивого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Пересунько. – Оренburg, 2012. – 25 с.

10. Радостева, А.П. Экологическая акция как форма социального самоопределения подростков / А.П. Радостева, О.В. Романова // Образование. Карьера. Общество. – 2011. – № 1(30). – С. 60-61

11. Самойлова, М.В. Педагогическое проектирование: учебное пособие / М.В. Самойлова. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2019. – 124 с.

12. Соколова, Н.И. От формирования экологической культуры к экологической экономике / Н.И. Соколова, Я.А. Гимаев // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2025. – № 1. – С. 64-73

13. Софронов, Р.П. Система школьного дополнительного экологического образования как основа формирования экологической культуры обучающихся / Р.П. Софронов // Известия ВГПУ. – 2019. – № 7. – С. 14-21

14. Стромова, А.В. Формирование экологической культуры подростков в детско-юношеских общественных объединениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Стромова. – Москва, 2010. – 25 с.

15. Тавстуха, О.Г. Становление экологической культуры учащихся в учреждении дополнительного образования детей / О.Г. Тавстуха. – Оренбург, 2001. – 260 с.

16. Хасанова, А.Я. Формирование экологической культуры учащихся в процессе проектной деятельности в системе дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Я. Хасанова. – Уфа, 2014. – 25 с.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
педагогики и развития образования Моисеева Алена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
педагогики и развития образования Шавшаева Людмила Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ, ДИАГНОСТИКА, ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье исследуется проблема развития профессиональной компетентности будущих учителей применительно к воспитательной деятельности. Актуальность этой темы обосновывается современным государственным заказом на подготовку педагогов, способных результативно решать стратегически важные задачи воспитания молодого поколения. Автор раскрывает сущность и компонентный состав понятия «профессиональная компетентность» в контексте воспитательных задач. Проводится сопоставление общепрофессиональных компетенций, закреплённых в ФГОС ВО, с трудовыми действиями, входящими в функцию «Воспитательная деятельность» профессионального стандарта педагога. Приводятся результаты эмпирического исследования уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза – будущих организаторов воспитательной работы. Диагностический инструментарий для оценки уровня развития компетенций, необходимых в воспитательной деятельности, включает задания разного уровня

сложности. Описаны трудности, возникающие у студентов при выполнении компетентностно-ориентированных заданий, которые рассматриваются как риск возникновения профессиональных дефицитов в будущей работе. Даны рекомендации по совершенствованию процесса формирования у студентов вуза компетенций в сфере воспитательной деятельности. Отмечается значимость интерактивных методов обучения, инновационных образовательных технологий и проектной деятельности в подготовке будущего педагога к организации воспитательной работы. Отдельное внимание уделяется индивидуальной образовательной траектории как средству профессионального развития студента.

Ключевые слова: личностные результаты, профессиональная компетентность, общепрофессиональные компетенции осуществления воспитательной деятельности, профессиональные затруднения, индивидуальная траектория образовательной деятельности.

Annotation. This article explores the development of professional competence in future teachers in relation to educational activities. The relevance of this topic is justified by the current state order to train teachers who can effectively solve the strategically important tasks of educating the younger generation. The author reveals the essence and component structure of the concept of «professional competence» in the context of educational tasks. The general professional competencies specified in the Federal State Educational Standard for Higher Education are compared with the work activities included in the «Educational Activities» function of the teacher's professional standard. The article presents the results of an empirical study of the level of professional competence development among students of a pedagogical university who are future educators. The diagnostic toolkit for assessing the level of development of competencies necessary for educational activities includes tasks of varying levels of complexity. The article describes the difficulties that students face when completing competency-based tasks, which are considered a risk of professional shortcomings in future work. Recommendations are given for improving the process of developing students' competencies in the field of educational activities. The importance of interactive teaching methods, innovative educational technologies, and project activities in preparing future teachers for educational work is emphasized. Special attention is paid to the individual educational trajectory as a means of a student's professional development.

Key words: personal results, professional competence, general professional competencies for educational activities, professional difficulties, individual trajectory of educational activities.

Введение. В условиях современного образования вопросам воспитания подрастающего поколения уделяется особое внимание. Среди итогов общего образования выделяются личностные результаты обучающихся. К ним относится саморазвитие и самоопределение, а также ценностное отношение к себе, окружающим и жизни. В соответствии с ФГОС их достижение достигается благодаря осуществлению в образовательном процессе всех направлений содержания воспитания [8]. В связи с этим современный учитель в рамках уроков, внеурочной деятельности и классного руководства реализует рабочую программу воспитания, направленную на приобщение учащихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям и принятым в обществе нормам поведения. Согласно Указу Президента № 809, данные традиционные ценности рассматриваются как ключевые нравственные ориентиры, определяющие мировоззрение юного гражданина России [7]. Следовательно, будущему педагогу – студенту педвуза – необходимо обладать компетенциями, позволяющими успешно реализовывать воспитательную программу и достигать личностных результатов в виде формирования у школьников названных ценностей.

Ориентация образовательного процесса вуза на компетентностный подход задает ключевые ориентиры для улучшения качества подготовки будущих педагогов. Само понятие «компетентность» (этимологически восходит к лат. competentia – «добиваюсь, соответствую» и англ. competence – «подходящий, способный») определяют как осведомлённость, правомочность, владение знаниями для оценки чего-либо, а также как совокупность компетенций, знаний и опыта, позволяющих эффективно действовать в конкретной области. Основу компетентностей образуют компетенции. По определению Э.Ф. Зеера, компетенция (от лат. competentia – «надлежащий, способный») – это интегративное единство знаний, умений и навыков, обеспечивающее успешную профессиональную деятельность, и одновременно – способность человека практически применять собственную компетентность [9].

Разработка актуальных моделей и методов педагогического образования обращается к необходимости серьёзных научных изысканий. Так, например, компетенции, закрепленные в Федеральных государственных образовательных стандартах и образовательных программах для будущих учителей, в ряде случаев недостаточно изучены с точки зрения реальной возможности их развития у студентов и, как следствие, объективной оценки их достигнутого уровня [2].

Данное педагогическое исследование посвящено проблеме формирования у будущих учителей профессиональной компетентности в сфере воспитательной деятельности с учётом требований ФГОС ВО [4; 5; 6]. Анализ указанных стандартов позволил выявить перечень общепрофессиональных компетенций, которые студент педвуза осваивает в рамках образовательных программ. В их число входят: ОПК-3 (способность к организации совместной и индивидуальной воспитательной работы с обучающимися, включая детей с особыми образовательными потребностями, в соответствии с ФГОС); ОПК-4 (способность к духовно-нравственному воспитанию на основе базовых национальных ценностей); ОПК-6 (способность использовать психолого-педагогические технологии, необходимые для воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями).

Изложение основного материала статьи. Требования к воспитательной деятельности педагога в школе закреплены в Профессиональном стандарте педагога [3]. Чтобы понять, насколько студент готов к такой работе, необходимо соотнести его формируемые общепрофессиональные компетенции с трудовыми действиями трудовой функции «Воспитательная деятельность» Профессионального стандарта педагога.

Освоение компетенции ОПК-3 даст возможность будущему учителю в практической деятельности: определять и решать воспитательные задачи с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; участвовать в разработке и реализации программы воспитания; контролировать соблюдение четких поведенческих норм, соответствующих уставу и дисциплинарным правилам, действующим в образовательном учреждении.

Благодаря компетенции ОПК-4 будущий учитель на практике сможет проектировать ситуации и события, способствующие становлению чувственно-ценностной области личности школьников, их эмоционального опыта и нравственных установок; поощрять стремление к знаниям, независимость суждений, инициативность и созидательные способности детей; вырабатывать социально ответственную позицию, трудовую готовность и способность ориентироваться в современном мире, наряду с привычкой к безопасному и здоровьесберегающему поведению.

Владение компетенцией ОПК-6 позволит будущему учителю применять актуальные формы и методы воспитания на уроках и во внеклассной деятельности опираясь на воспитательный потенциал разных видов детской активности, а также привлекать родителей к воспитательной работе и поддерживать семью в решении проблем воспитания ребёнка.

Следовательно, если у студента сформированы компетенции в области воспитательной деятельности, в будущем он сможет успешно реализовывать воспитательную работу педагога в образовательной организации.

Чтобы измерить, насколько студент овладел профессиональными компетенциями, была создана специальная

диагностическая работа. Она решает две ключевые задачи: во-первых, устанавливает уровень, на котором сформированы общепрофессиональные компетенции, необходимые для воспитательной работы; во-вторых, позволяет выявить, с какими именно трудностями сталкивается студент при осуществлении этой деятельности [1].

Каждое диагностическое задание направлено оценку уровня формирования знаний, умений и навыков общепрофессиональных компетенций. Для каждой компетенции был определён свой перечень заданий. Уровень сформированности ОПК-3 выявлялся с помощью заданий 1-5, 9-12, 13-14, 19-20 и 23-24. Компетенция ОПК-4 оценивалась заданиями 15-16, 17-18 и 21-22. Для диагностики ОПК-6 использовались задания 6-8, 25-26 и 27-28.

Диагностическая работа состояла из двух частей и 28 заданий разного уровня сложности. Первая часть включает задания, цель которых – выявить уровень осведомленности о федеральных нормативных и правовых актах, задающих требования к реализации воспитательной деятельности. Во второй части представлены задания, цель которых – оценить, насколько у студента сформированы компетенции, необходимые для осуществления воспитательной деятельности в образовательной организации (Таблица 1 – Распределение баллов по заданиям диагностической работы).

Таблица 1

Распределение баллов по заданиям диагностической работы

Раздел диагностической работы	Количество заданий	Максимальный балл
Часть 1. Задания, позволяющие оценить знание федеральных нормативно-правовых актов, устанавливающих требования к ведению воспитательной деятельности	5	5
Часть 2. Задания, позволяющие оценить компетенции, требуемые для ведения воспитательной деятельности в образовательной организации	23	43
Всего	28	48

Для оценки степени развития общепрофессиональных навыков применялись задачи различной степени трудности. Первая часть диагностической работы включала закрытые задания, где требовалось выбрать один верный вариант из четырёх предложенных. Вторая часть состояла из заданий трех типов: также закрытые вопросы с единичным выбором правильного ответа, упражнения на поиск соответствий и задачи на восстановление верной последовательности.

Диагностические задания предназначенные для оценки усвоения студентами необходимых знаний, умений и навыков были разработаны с учетом требований профессионального стандарта педагога по следующим ключевым направлениям:

– понимание федеральных нормативно-правовых документов, определяющих требования к воспитательной работе (вопросы 1-5);

– практическая подготовленность к проведению профилактических мероприятий с учащимися (6-8);

– умение формулировать цели и задачи воспитательной деятельности (9-12);

– знание и умение применять методы и формы организации воспитательного процесса (13-14);

– способность использовать оценочные инструменты для анализа реализуемых воспитательных направлений (15-16);

– готовность проводить воспитательные мероприятия по различным содержательным направлениям воспитания (17-18);

– навык составления плана воспитательной работы с обучающимися (19-20);

– умение подбирать диагностические методики для определения уровня воспитанности учащихся (21-22);

– соблюдение устава образовательного учреждения и правил внутреннего распорядка (23-24);

– владение психолого-педагогическими приёмами для создания и поддержания благоприятной психологической атмосферы в классе (25-26);

– навыки использования технологий взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся (27-28).

В исследовании участвовали студенты 3 курса Института естествознания и экономики (профиль «Биология и география»), освоившие дисциплины педагогического ядра и прошедшие практику по классному руководству. Проведенное диагностическое исследование показало распределение студентов по уровням сформированности общепрофессиональных компетенций воспитательной деятельности. Большинство студентов (53%) находятся на удовлетворительном уровне сформированности общепрофессиональных компетенций воспитательной деятельности. Это означает, что они в целом способны выполнять воспитательные функции, но их действия носят репродуктивный, шаблонный характер, требуют методического сопровождения и не отличаются самостоятельностью. Ещё 29% демонстрируют базовый уровень – минимально достаточный для осуществления воспитательной деятельности по образцу, но без глубокого понимания сущности воспитательного процесса. Низкий уровень у 18% студентов свидетельствует о том, что почти каждый пятый будущий педагог не готов к решению воспитательных задач, не владеет необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Наиболее тревожным результатом является то, что ни один студент не достиг повышенного или высокого уровня сформированности компетенций. Это говорит о системном дефиците в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности: у студентов не формируется способность к творческому, нестандартному решению воспитательных задач; отсутствует готовность к рефлексии, самоанализу и коррекции собственной воспитательной практики; не развивается умение адаптировать методы и технологии к конкретным педагогическим ситуациям; присутствует репродуктивный навык решения задач по воспроизведению заданных алгоритмов.

Наиболее успешно студенты справились с диагностическими заданиями на проверку знаний нормативно-правовых документов в сфере воспитания, знаний структуры и содержания рабочей программы воспитания (53%); знаний норм поведения обучающихся в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка (53%).

Тем не менее выявлены затруднения, которые испытали студенты при решении компетентностно-ориентированных заданий: определение последовательности действий классного руководителя по осуществлению профилактической работы с обучающимися отклоняющегося поведения (47%); определение последовательности действий классного руководителя по проведению коллективного творческого дела с классом (76%); соотнесение оценочных процедур с направлениями анализа воспитательного процесса в образовательной организации (82%).

Полученные данные могут указывать на следующие проблемы в организации подготовки студентов: недостаточная практико-ориентированность содержания воспитательной подготовки; преобладание теоретических форм обучения над активными, интерактивными методами; отсутствие системы поэтапного формирования компетенций до высокого уровня; слабая диагностическая база для выявления и развития повышенного уровня; ограниченная возможность для студентов проявлять инициативу и творчество в воспитательной деятельности.

Выводы. На основе проведённого анализа могут быть предложены следующие пути решения проблемы: усиление

практико-ориентированной подготовки студентов (использование системы наставничества базовых школ вуза); применение активных и интерактивных методов обучения (использование кейс-метода на материале реальных воспитательных ситуаций, требующих нестандартного решения, регулярное проведение деловых и ролевых игр по моделированию воспитательных ситуаций (конфликт в классе, работа с «трудными» родителями, профилактика буллинга и др.), организация педагогических мастерских с последующим видеоанализом и рефлексией); разработка уровневой системы диагностики и формирования компетенций (создание заданий повышенного и высокого уровня сложности, нацеленных на творческое, аналитическое и прогностическое применение воспитательных знаний, внедрение портфолио воспитательной деятельности, переход от суммативного оценивания к формирующему (критериальному), с фиксацией прироста компетенций); индивидуализация образовательной траектории (вариативность содержания, индивидуальный темп прохождения, консультации наставника школы, решение проблем воспитания в проектной/исследовательской деятельности); интеграция теории и практики через инновационные форматы (проведение бинарных занятий (преподаватель вуза + учитель-практик), создание виртуального симулятора воспитательных ситуаций); совершенствование оценочных и диагностических средств; мотивационная и психологическая поддержка.

Предложенные меры при их комплексном использовании позволят сформировать у студентов педагогических специальностей общепрофессиональные компетенции, необходимые для непосредственного осуществления воспитательной функции. Благодаря этому выпускники смогут в полной мере решать задачи развития личности учащихся, их духовно-нравственного становления и социализации.

Литература:

1. Алтыникова, Н.В. Диагностическая работа в государственной регламентации образовательной деятельности: высшее образование. Методические рекомендации для экспертов / Н.В. Алтыникова. – Москва: Ай Пи Эр Медиа, 2025. – 42 с.

2. Бермус, А.Г. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития / А.Г. Бермус, В.В. Сериков, Н.В. Алтыникова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – № 4. – С. 667-691

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 25.04.2026)

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94 (дата обращения: 25.04.2026)

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 124 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94 (дата обращения: 25.04.2026)

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94 (дата обращения: 25.04.2026)

7. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 25.04.2026)

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287). – URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 25.04.2026)

9. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная, информационная компетентность: учебник для вузов / под ред. С.В. Зенкиной. – Москва: Юрайт, 2026. – 178 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Миронова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ ТЕСТОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу применения онлайн-конструкторов тестов в средней школе. Вопрос эффективного выполнения тестовых заданий на иностранном языке остаётся актуальным. Проведя тщательный анализ научной литературы по данному вопросу, авторы дают определение таким терминам, как «онлайн-конструктор». Авторы уделяют особое внимание описанию психологического портрета обучающегося средней школы. Описание видов и типов компьютерных тестов позволяет определить и выбрать оптимальный способ совершенствования грамматического навыка на иностранном языке в средней школе. По мнению авторов, необходимо стимулировать интерес к обучению на основе актуальных технологий. Большинство исследователей выступают в пользу использования компьютерных тестов при обучении иностранному языку в средней школе. Использование нестандартных заданий, в частности современных онлайн-платформ, может быть оптимальным способом обучения, позволяющим раскрыть индивидуальные черты учащихся и сократить время подготовки учителю. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы предлагают комплекс упражнений, который будет способствовать повышению мотивации среди обучающихся. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах

обучения иностранному языку.

Ключевые слова: грамматический навык, онлайн-конструктор, компьютерный тест, средняя школа, подросток.

Annotation. The article deals with applying online test-constructors in secondary school. Effective completing various tests in a foreign language has become urgent and widespread recently. Having studied Russian and foreign scientific literature on the issue the authors define the term ‘online constructor’. The authors pay special attention to enumerating special psychological features of an average secondary school student. Describing the types of computer tests identifies and applies a relevant technique of enhancing grammr skills in a foreign language in secondary school. In the authors’ opinion, advanced teaching techniques may stimulate some interest in language learning. Most researchers argue for using some computer tests in languange learning in secondary school. Implementing innovative tasks based on modern online platforms may be an effective teaching method to distinguish students’personalities and saves the teacher’s time spent on preparation for classes. Having considerable working experience in linguistic and non-linguistic educational institutions, the authors offer some tasks to increase motivation in school students. The paper might be a useful source of information in selecting learning material and working out sets of exercises to teach a foreign language at any level.

Key words: grammar skill, online constructor, computer test, secondary school, teenager.

Введение. Учащиеся средней школы принадлежат к возрастной группе подростков. Данная группа располагается между детством и юношеством на непрерывной линии развития человека. Подростковый возраст характеризуется сознанием себя как члена общества, освоением социальных норм и правил, формированием гормональной системы организма, развитием самосознания и становлением самооценки, а также индивидуальности подростка.

Подростковый возраст является периодом развития ребенка, в процессе которого у него формируется самосознание и оценка себя в обществе, проявляется стремление доказать свою социальную полезность и значимость в мире взрослых людей. Подростковый период является критическим этапом развития школьника, так как в это время у него формируются качественно иные личностные новообразования, которые определяют последующие периоды развития – юность и взрослость. Высокая тревожность, чувствительность и агрессивность подростков требуют тщательного подбора педагогом форм и методик общения, что должно приниматься во внимание при проектировании образовательного процесса, в том числе на уроке иностранного языка.

Основываясь на достаточном опыте преподавания в разных учебных заведениях, можно констатировать, что применение современных образовательных технологий вносит разнообразие в учебный процесс, способствует повышению заинтересованности подростков в изучении иностранного языка, облегчает подготовку к урокам и делает процесс контроля и оценивания более объективным.

Онлайн-конструкторы тестовых заданий позволяют педагогу разнообразить процесс оценки иноязычных компетенций обучающихся. В свою очередь, подростки находят такие инструменты динамичными, мотивирующими и увлекательными.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая технология совершенствования грамматических навыков с использованием онлайн-конструкторов тестов базируется, во-первых, на последовательности действий педагога и обучающихся по освоению грамматического материала, во-вторых, на развиваемых с помощью тестов грамматических умениях [2] и, в-третьих, на видах тестов, которые подходят для формирования грамматических навыков. Кроме того, проведя анализ психолого-педагогических особенностей обучения пятиклассников, в состав педагогической технологии были включены условия обучения, делающие освоение грамматического аспекта иностранного языка более комфортным для обучающихся средней школы. Необходимо сделать оговорку: в данном исследовании под педагогической технологией мы понимаем матрицу взаимодействия педагога, обучающихся и образовательной среды в процессе проектирования, организации и проведения учебного процесса [1].

Таким образом, педагогическую технологию совершенствования грамматических навыков с использованием онлайн-конструкторов тестов можно схематически изобразить с помощью таблицы 1.

Опытно-практическая работа по обучению грамматике английского языка в 5 классе с использованием онлайн-конструкторов тестов проводилась в школе, 5 классе в одной из подгрупп, состоявшей из 14 человек. Занятия по английскому языку проводились в этом классе 2 раза ы неделю по 1 часу. Весь цикл опытно-практической работы включал три этапа: предварительный, основной и заключительный.

1. Предварительный этап.

– Разработка педагогической технологии совершенствования грамматических навыков с использованием онлайн-конструкторов тестов.

– Анализ УМК «Spotlight» для 5 класса под ред. Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и др.

– Диагностическое тестирование грамматических навыков у обучающихся 5 класса.

– Отбор онлайн-конструкторов и планирование форм рефлексии.

Таблица 1

Технология совершенствования грамматических навыков с использованием онлайн-конструкторов тестов (ГЯ-грамматическое явление, Р-рецептивное умение, П-продуктивное умение)

№	Последовательность действий обучающихся по усвоению ГЯ	Развиваемые умения		Виды онлайн-тестов	Условия обучения
0				Диагностический	– обеспечение самостоятельности обучающихся; – стимулирование аналитического мышления обучающихся; – обеспечение наглядности и сравнимости результатов тестирования; – проведение рефлексии в процессе и по результатам выполнения тестовых упражнений
1	Ознакомление с ГЯ	– умение перевода ГЯ на русский язык (П); – умение различать сходные по форме ГЯ (Р); – умение выделять грамматическую конструкцию и соотнести ее с определенным смысловым значением (Р); – умение прогнозировать грамматическую форму слова (Р)	– умение идентифицировать и объяснить грамматическую ошибку с и без помощи педагога (П)	Избирательный тест, Тест на перевод	
2	Имитация ГЯ				
3	Выполнение подстановочных упражнений			Тест на подстановку	
4	Выполнение упражнений на трансформацию			Тест на трансформацию	
5	Выполнение репродуктивных упражнений			Тест на внутриязыковое перефразирование	
6	Выполнение упражнений на комбинирование			Тест на внутриязыковое перефразированием	
00				Итоговый	

2. Основной этап.

– Разработка и реализация грамматических упражнений на основе онлайн-конструкторов тестов в соответствии с педагогической технологией совершенствования грамматических навыков на уроке английского языка в 5 класса.

– Проведение промежуточного тестирования грамматических навыков.

3. Заключительный этап.

– Контрольное тестирование грамматических навыков у обучающихся 5 класса.

– Обработка и анализ результатов опытно-практической работы.

– Подведение итогов опытно-практической работы, рефлексия.

В рамках настоящей статьи представляем работу основного этапа работы, когда проводилось обучение пятиклассников грамматическому аспекту английского языка по следующим темам: have got, plurals, this/these – that/those, – в соответствии с тематическим планом Модуля 1 УМК Spotlight для 5 класса. Последовательность проведения грамматических уроков выглядела следующим образом: представление грамматического явления → отработка в тестовых заданиях → контроль усвоения грамматической темы в тестовых заданиях.

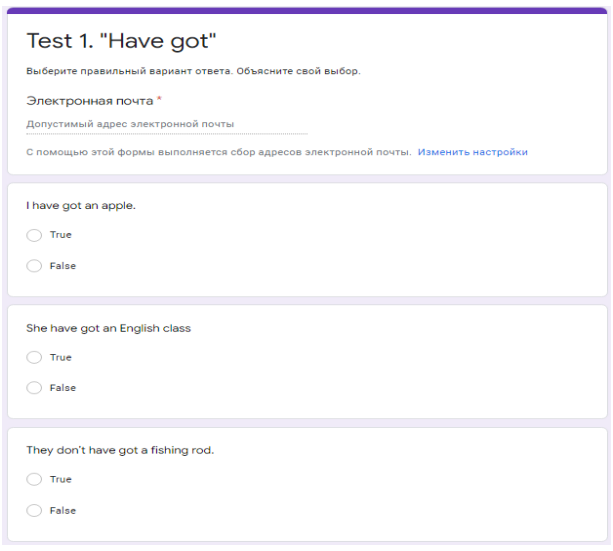
Тема Have got

Упражнение 1. Посмотрите на схему. Как вы думаете, как можно сформулировать правило использования сочетания "have got"? Дополните таблицу

	.	–	?	Перевод
I, you, we, they	Have got	Haven't got	Have you/ we/ they got..?	
He, she, it	Has got	Hasn't got	Has he/ she/ it got…	

Развиваемые умения: умение перевода ГЯ на родной язык.

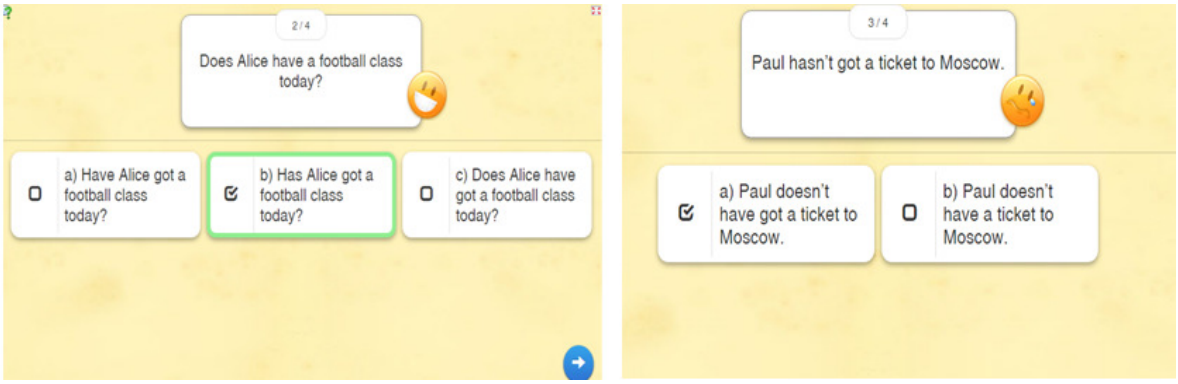
Упражнение 2. Выберите правильный вариант ответа. Объясните свой выбор.



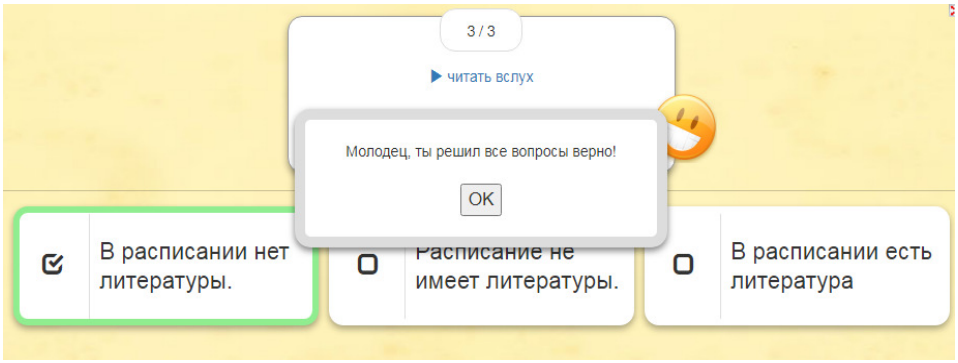
Развиваемые умения: умение идентифицировать и объяснять грамматическую ошибку; умение прогнозировать грамматическую форму слова.

Упражнение 3. Перефразируйте и выберите правильный вариант ответа.

Развиваемые умения: умение идентифицировать и объяснять грамматическую ошибку; умение различать сходные по форме грамматические явления.



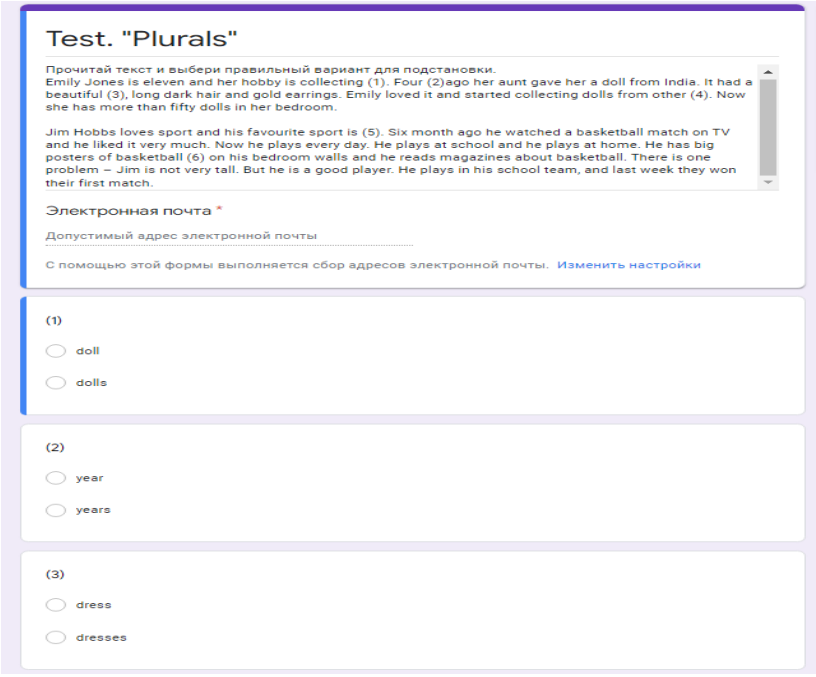
Упражнение 4. Прослушай предложения и выбери правильный перевод.



Развиваемые умения: умение выделять грамматическую конструкцию и соотносить ее со смысловым значением; умение перевода ГЯ на родной язык.

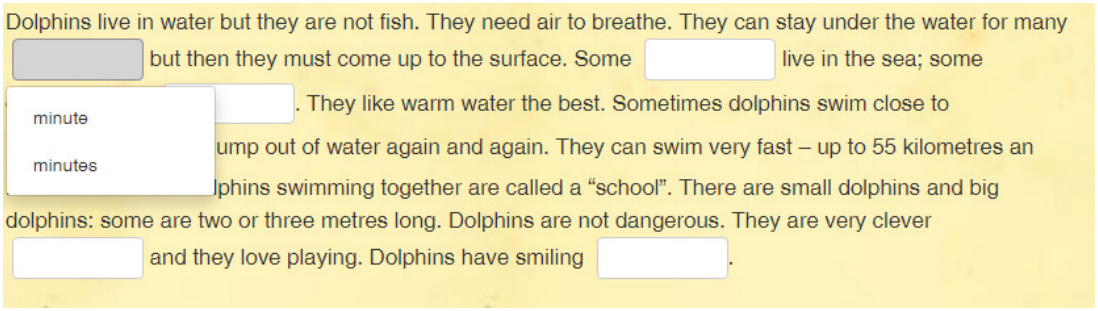
Тема Plurals

Упражнение 2. Прочитайте текст и выберите правильный вариант ответа.



Развиваемые умения: умение выделять грамматическую конструкцию и соотносить ее со смысловым значением; умение прогнозировать грамматическую форму слова.

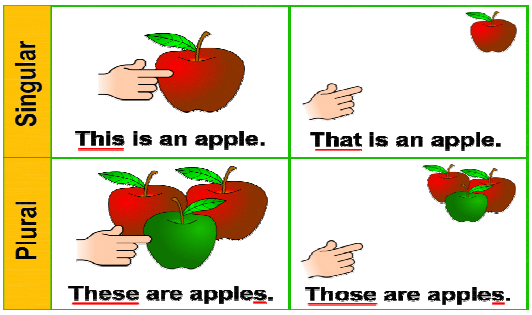
Упражнение 3. Вставьте в пропуски правильные формы слов.



Развиваемые умения: умение прогнозировать грамматическую форму слова; умение идентифицировать и объяснить грамматическую ошибку без помощи учителя.

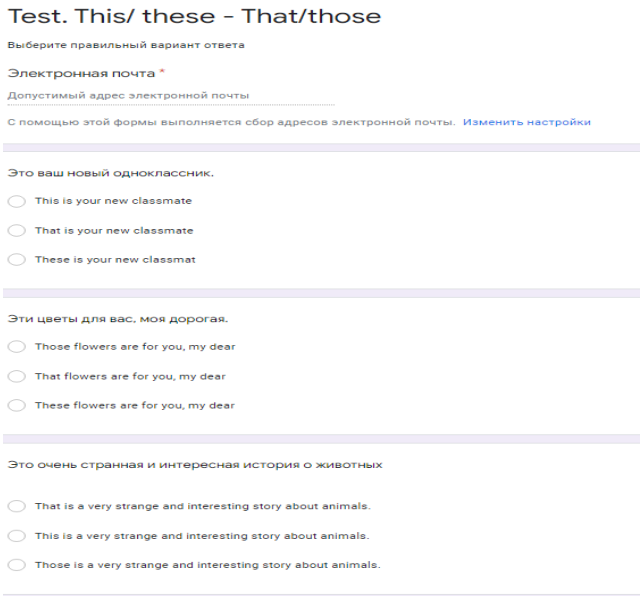
Тема This/these – that/those

Упражнение 1. Посмотрите на картинки. В чем отличия между предметами на картинке?



Развиваемые умения: умение выделять грамматическую конструкцию и соотносить ее со смысловым значением; умение различать сходные по форме грамматические явления.

Упражнение 3. Выберите правильный вариант ответа



Развиваемые умения: умение выделять грамматическую конструкцию и соотносить ее со смысловым значением; умение прогнозировать грамматическую форму слова.

Необходимо отметить, что предложенные тестовые задания дополняли имеющийся арсенал грамматических упражнений в УМК Spotlight для 5 класса, то есть обучающиеся не были всецело сосредоточены на решении тестов.

Во-первых, для каждой грамматической темы тесты проектировались, исходя из последовательности избирательные тесты → тесты на перевод → тесты на замену → тесты на преобразование → тесты на внутриязыковое перефразирование → тесты на перевод. Такая последовательность соответствует этапам освоения грамматического явления на уроке английского языка.

Во-вторых, отобранные нами онлайн-конструкторы тестовых упражнений – Yandex Forms и Learning Apps – для каждого тестового задания выбирались по следующему принципу: легкие и средней сложности тесты на множественный выбор проектировались в среде Yandex Forms. Для сложных тестов использовался сервис Learning Apps, так его функции включают подсказки и вставку ссылок на теоретический материал, если школьники затруднялись с ответом ил не помнили теорию.

В-третьих, основная часть упражнений, разработанных с применением онлайн-конструкторов тестов, выполнялась обучающимися дома. Это было связано и с более свободным доступом к компьютерам дома, и с необходимостью развития

самостоятельности обучающихся.

В-четвертых, в тех упражнениях, которые выполнялись в классе, мы просили объяснить вслух принимаемые решения – это было необходимо для обеспечения условия стимулирования аналитической деятельности пятиклассников. Наконец, интерактивные подсказки на сервисе Learning Apps позволили давать обучающимся мгновенную обратную связь по правильности выполнения тестовых упражнений.

Выводы. На заключительном этапе, сопоставив результаты диагностического, промежуточного и контрольного тестирования, мы получили положительную динамику освоения грамматического материала английского языка в 5 классе с использованием онлайн-конструкторов тестов. На основании результатов рефлексии мы сделали вывод о том, что пятиклассникам нравится работать с интерактивными тестами. Кроме того, те тесты, которые давались им в качестве домашнего задания, выполнялись всеми без исключения.

Подводя итог, положительными аспектами применения онлайн-конструкторов грамматических тестов на уроке английского языка в пятом классе являются:

– возможность варьирования содержания тестовых заданий, добавляя картинки, звук, видео, пропуски, ссылки и т.д.;

– возможность использования одной онлайн-платформы для проектирования различных видов тестов;

– стимулирование учебной активности обучающихся в изучении грамматического материала.

Тем не менее, существует ряд недостатков при использовании онлайн-конструкторов тестовых упражнений:

– большие временные затраты педагога на проектирование тестовых заданий и перенос их в цифровую среду на начальном этапе работы;

– постановка педагога перед выбором: давать онлайн-тесты в классе, при этом необходимо проводить занятия в компьютерном классе, или давать такие упражнения на дом.

Литература:

1. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В.М. Монахов. – Волгоград: ВГПУ, 2006. – 318 с.

2. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2017. – 452 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ ТЕСТОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу необходимости совершенствования грамматических навыков. Вопрос эффективного выполнения тестовых заданий на иностранном языке остаётся актуальным. Проведя тщательный анализ научной литературы по данному вопросу, авторы дают определение таким терминам, как «грамматический навык» и «онлайн-конструктор». Авторы уделяют особое внимание классификации грамматических упражнений. Описание видов и типов компьютерных тестов позволяет определить и выбрать оптимальный способ совершенствования грамматического навыка на иностранном языке в средней школе. По мнению авторов, необходимо стимулировать интерес к обучению на основе актуальных методических приемов. Большинство исследователей выступают в пользу использования компьютерных тестов при обучении иностранному языку в средней школе. Использование нестандартных заданий, в частности современных онлайн-платформ, может быть оптимальным способом обучения, позволяющим раскрыть индивидуальные черты учащихся и сократить время подготовки учителю. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы предлагают комплекс упражнений, который будет способствовать повышению мотивации среди обучающихся. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.

Ключевые слова: грамматический навык, онлайн-конструктор, тестирование, компьютерный тест, средняя школа.

Annotation. The article deals with enhancing grammar skills. Effective completing various tests in a foreign language has become urgent and widespread recently. Having studied Russian and foreign scientific literature on the issue the authors define the terms ‘grammar skill’ and ‘online constructor’. The authors pay special attention to some classifications of grammar tasks. Describing the types of computer tests identifies and applies a relevant technique of enhancing grammr skills in a foreign language in secondary school. In the authors’ opinion, advanced teaching techniques may stimulate some interest in language learning. Most researchers argue for using some computer tests in languange learning in secondary school. Implementing innovative tasks based on modern online platforms may be an effective teaching method to distinguish students’personalities and saves the teacher’s time spent on preparation for classes. Having considerable working experience in linguistic and non-linguistic educational institutions, the authors offer some tasks to increase motivation in school students. The paper might be a useful source of information in selecting learning material and working out sets of exercises to teach a foreign language at any level.

Key words: grammar skill, online constructor, testing, computer test, secondary school.

Введение. Уроки иноязычной грамматики в средней школе могут быть сложными для организации и проведения по целому ряду причин. По большей части грамматика рассматривается школьниками как скучный и однообразный раздел языка. Грамматика может оказаться слишком сложной для школьников по ряду тем. Сами педагоги нередко чувствуют себя подавленными, пытаясь представить и объяснить сложные правила. Часто самим учителям уроки по освоению грамматического аспекта иностранного языка не кажутся такими уж увлекательными, ведь по сути обучающиеся должны спокойно сидеть и слушать лекцию об определенной грамматической категории, прежде чем они действительно начнут что-то делать. Когда дело доходит до упражнений, они оказываются монотонными, сложными и зачастую не выходят в практическую плоскость функционирования иностранного языка, а именно – устную речевую деятельность.

Исправить такое положение дел призваны интерактивные сервисы на базе Интернет технологий, в частности – онлайн-конструкторы тестовых заданий. Данный инструмент представляет собой совокупность готовых мультимедийных решений для оставления тестов и их размещения в сети Интернет. Как правило, помимо возможности создавать собственные тесты, онлайн-конструкторы предлагают собственную базу тестовых заданий, спроектированных ранее другими пользователями сервиса. Применение онлайн-конструкторов тестовых упражнений весьма актуально в плане как обучения грамматике иностранного языка, так и контроля уровня сформированности грамматических навыков. Тем не менее, на сегодняшний день недостаточно теоретических и практических исследований, отвечающих на такие вопросы, как: на каком этапе изучения грамматического явления применение онлайн-конструкторов является наиболее эффективным? Существуют ли методологические ограничения в применении этого инструмента? Какова технология работы с онлайн-конструктором тестовых заданий на уроке иностранного языка в средней школе? Частично поиск ответов на данные вопросы является одной из задач данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Обучение грамматическому аспекту иностранного языка в школе является одной из наиболее сложных задач современного педагога. Это связано с невозможностью «калькировать» систему родного языка на систему иностранного языка; рутинностью грамматических упражнений, а также зачастую отсутствием понимания у обучающихся связи между грамматикой как компонентом речевого оформления и говорением как видом речевой деятельности. В связи с этим на протяжении десятилетий проблема низкого качества грамматических знаний школьников остается актуальной.

Грамматический навык выступает как компонент речевого действия и должен реализовываться в речевой деятельности обучающихся. Это основной аспект, который «демотивирует» современных школьников: на практике они не понимают, как изучение грамматики может помочь им общаться на иностранном язык. Это происходит потому, что грамматические упражнения носят характер дриллов (drills): их необходимо выполнять постоянно, а сама форма таких заданий повторяется из упражнения в упражнение. По справедливому замечанию Б.В. Беляева, грамматические знания лишь тогда оказывают положительное влияние на владение языком, когда на их основе обучающиеся осознают грамматические особенности иноязычной речи и, как результат, оттачивают эти навыки в продуктивно-творческой иноязычной речи [1].

Большинство специалистов в области лингводидактики сходятся во мнении о том, что совершенствование грамматических навыков сводится к выполнению упражнений до тех пор, пока навыки не приобретут свойство автоматизма. Тем не менее, здесь необходимо сделать оговорку: сначала у обучающихся должно сформироваться понимание тех операций, которые они выполняют в процессе упражнений. Только когда языковая интерференция преодолена, то есть языковой опыт общения на родном языке больше не переносится на иноязычную коммуникацию [7], – только тогда можно говорить о сформированности грамматических навыков.

Достаточно распространенной является классификация грамматических упражнений, предложенная В.Л. Скалкиным. Ученый выделяет имитативные, аналоговые, имитативно-аналоговые, конструктивные и творческие упражнения (таблица 1).

Таблица 1

Классификация грамматических упражнений по В.Л. Скалкину [6]

Тип упражнений	*Содержание деятельности обучающегося*
Имитативные	Воспроизведение модели в готовом виде без опоры на текст
Аналоговые	Несложное сочетание речевых образцов с опорой на текст
Имитативно-аналоговые	Лексико-грамматическая адаптация речевых образцов
Конструктивные	Осознанный выборе слов с использованием готовой грамматической структуры предложения
Творческие	На основе плана, схемы
Творческие	Без опоры на план, схему

Современные средства обучения позволяют дифференцировать форму грамматических упражнений практически в неограниченном диапазоне. Далее рассмотрим применение онлайн-конструкторов в обучении грамматическому аспекту иностранного языка в средней школе.

Тестирование рассматривается как одна из наиболее распространенных форм педагогического контроля, отвечающая требованиям количественного измерения уровня знаний; полного охвата знаний; равных для всех обучающихся правил и условий проведения педагогического контроля и адекватной интерпретации тестовых результатов; систематичности осуществления контроля и индивидуального подхода [2].

А.В. Попов обозначает такие функции тестирования, как обучающую, воспитательную и диагностическую [4]. Диагностическая функция заключается в оценке учебных результатов школьников или сформированности у них определенных личностных образований. Обучающая функция состоит в мотивации обучающегося к активизации познавательной деятельности, повышению уровня достижений или сформированности определенных личностных качеств. Воспитательная функция заключается в периодичности контроля. Это позволяет дисциплинировать и систематизировать учебную деятельность, способствует выявлению и устранению пробелов в знаниях [5].

Ключевой инструмент тестирования в образовательной практике – это тест или система заданий, составленных в специфической форме, которая позволяет по заданной шкале измерить уровень подготовки субъектов тестирования в заданной области знаний.

А.Н. Щукин предлагает несколько оснований для классификации тестов:

1) *Открытые* (обучающимся нужно дополнить текст задания, чтобы получить истинное высказывание) и *закрытые* (обучающийся должен выбрать из списка ответов правильный).

2) *Нормативно-ориентированные* (предназначены для сопоставления образовательных результатов отдельных обучающихся) и *критериально-ориентированные* (применяются для оценки уровня освоения пройденного материала отельным обучающимся) [9].

Также исследователь рассматривает две подгруппы тестовых заданий: избирательные (на выбор правильного ответа из списка предложенных вариантов) и задания со свободно конструируемым ответом (на составление собственного ответа в соответствие с заданием) (рисунок 1).

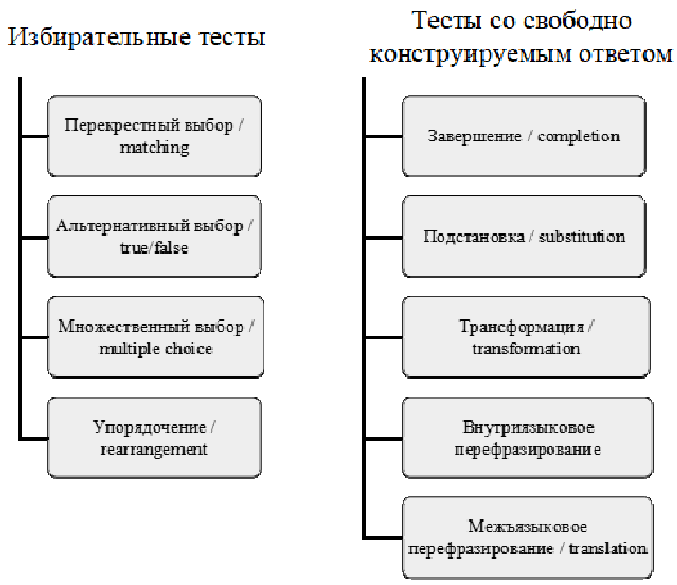


Рисунок 1. Виды тестовых заданий [9]

Тест имеет стандартную структуру, состоящую из четырех компонентов:

1. Инструкция по выполнению задания;
2. Содержание задания / формулировка проблемы, вопроса, задачи;
3. Эталонный ответ;
4. Правила оценки выполнения теста.

Говоря об интерактивной природе онлайн-тестов, необходимо обратиться к исследованиям С.В. Пашнина, который выделяет ординарные и адаптивные компьютерные тесты (рисунок 2).



Рисунок 2. Виды и типы компьютерных тестов [3]

Ученый отмечает, что именно компьютерно-адаптивные тесты сегодня приобретают нарастающую популярность при организации обучения. Создание компьютерного теста в образовательных целях сегодня не требует специальных навыков программирования и оперирования программными средами. Это стало возможным благодаря использованию онлайн-конструкторов, доступных в сети интернет.

Онлайн-конструктор упражнений представляет собой комплекс интерактивных шаблонных блоков на определенной платформе в сети интернет или в программном обеспечении, комбинируя которые преподаватель может создавать авторские упражнения, заполнив их текстовой, наглядной или аудиоинформацией.

Онлайн-конструкторы тестов представляют собой готовые интерактивные решения: поля для ввода текста, автоматические списки ответов с установленным количеством правильных и неправильных вариантов, возможность

добавления подсказок и справочных материалов, а также средств наглядности – аудио и видеоматериалов, картинок, ссылок.

Необходимо отметить, что онлайн-конструкторы тестовых заданий призваны реализовать все виды и возможности данного инструмента диагностики в интерактивном формате. Виды тестов и возможности их использования представлены в Таблице 3.

Таблица 2

Виды тестов и возможности их применения в образовательном процессе по М.Б. Челышковой [8]

Вид теста / *Применение*	Закрытые тесты	Тесты на дополнение	Тесты на установление соответствий	Тесты на установление последовательности
Проверка фактических знаний	√	√	√	√
Применение знаний по образцу	√	√	√	√
Применение знаний в нестандартных ситуациях	×	√	×	√
Угадывание	√	×	√	√
Исключение описок	×	√	×	×

М.Ф. Спайви и Дж. Дж. Макмиллан считают, что онлайн-тестирование имеет много преимуществ по сравнению с традиционным бланочным тестированием. Во-первых, онлайн-оценка позволяет регулировать циклы тестирования. Во-вторых, программное обеспечение онлайн может быть настроено для автоматического рандомизации порядка вопросов, а также набора ответов на вопросы с множественным выбором и совпадением. В-третьих, могут предоставляться различные уровни обратной связи, такие как оценка за тест, оценка за тест с точными ответами или оценка за тест с подробными решениями. Педагоги также могут и должны определять, когда и как вводятся данные (например, немедленно или установить определенную дату и время завершения тестирования) [11]. Авторы, с другой стороны, обнаружили тесную корреляцию между усилиями обучающихся и результатами их курса. Аналогичным образом, З. Мохамади утверждает, что интеграция онлайн-технологий с соответствующими инструментами оценки – это актуальный способ повышения эффективности обучения [12].

Принимая во внимание развитие теории обучения, тестирование также претерпело переход от оценки результатов обучения к диагностике процесса обучения [10]. И. Ли считает, что в последнем случае оценка важна для улучшения и расширения диапазона самостоятельной работы обучающихся [10].

Выводы. Одним из важных аспектов формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся средней школы является формирование грамматических навыков.

Тенденция к выбору обучающимися выпускных классов государственной итоговой аттестации по иностранному языку говорит о необходимости изучения современных средств формирования грамматических навыков. Одним из наиболее актуальных является онлайн-конструктор тестовых заданий.

Таким образом, онлайн-конструкторы тестовых заданий позволяют педагогу разнообразить учебный процесс и оценивать уровень сформированности грамматического навыка у обучающихся. В свою очередь, обучающиеся находят такие инструменты динамичными, мотивирующими и увлекательными.

Литература:

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – Москва: Просвещение, 1965. – 227 с.

2. Горбунова, Н.В. Тестирование как метод педагогического контроля и эмпирический метод реализации психолого-педагогических исследований / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 40-42

3. Пашнин, С.В. Педагогические тесты в современном образовательном процессе, их классификация / С.В. Пашнин // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 4. – С. 34-41

4. Попов, А.В. Тестирование как метод контроля качества знаний студентов / А.В. Попов // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – Т. 200. – С. 283-286

5. Психологический словарь / В.В. Давыдов [и др.]; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1983. – 447 с.

6. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1981. – 248 с.

7. Теренин, А.В. Взгляд на языковую интерференцию и степени ее проявления / А.В. Теренин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – 561 с.

8. Челышкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М.Б. Челышкова. – Москва: Логос, 2002. – 431 с.

9. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 476 с.

10. Spivey, M.F. Classroom versus online assessment / M.F. Spivey, J.J. McMillan // Journal of Education for Business. – 2014. – № 89(8). – P. 450-456

11. Lee, I. Assessment for learning: integrating assessment, teaching, and learning in the ESL/EFL writing classroom / I. Lee // Canadian Modern Language Review. – 2007. – № 64(1). – P. 199-213

12. Mohamadi, Z. Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL student writing ability / Z. Mohamadi // Studies in Educational Evaluation. – 2018. – № 59. – P. 29-40

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ МЕЖДОМЕТИЙ В РАЗВИТИИ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу необходимости обучения междометиям. Вопрос эффективного общения на иностранном языке всегда был актуальным. Проведя тщательный анализ научной литературы по данному вопросу, авторы дают определение таким терминам, как «междометие» и «эмотивная компетенция». Авторы уделяют особое внимание описанию структуры эмотивной компетенции. Описание компонентов данной компетенции позволяет определить эмотивную стратегию обучения и выбрать релевантную технологию коммуникативного обучения иностранному языку. По мнению авторов, необходимо стимулировать интерес к обучению на основе актуальных методических приемов. Большинство исследователей выступают в пользу изучения моделей использования междометий при обучении иностранному языку. Использование неязыковых методов, в частности коллажей, карикатур, комиксов, наряду с языковыми может быть оптимальным способом обучения, позволяющим раскрыть индивидуальные черты учащихся и обеспечивающим эмоциональное взаимодействие между собеседниками. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы предлагают некоторые языковые и неязыковые приемы, которые будут способствовать повышению мотивации среди обучающихся. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.
Ключевые слова: междометие, эмотивная лексика, эмоциональность, эмотивная компетенция, эмоциональное взаимодействие, средняя и старшая школа.
Annotation. The article deals with teaching interjection. Effective communication in a foreign language has become urgent and widespread recently. Having studied Russian and foreign scientific literature on the issue the authors define the terms ‘interjection’ and ‘emotive competence’. The authors pay special attention to describing the structure of the emotive competence. Describing the components of this competence develops an emotive teaching strategy and applies a relevant technique of communicative language teaching. In the authors’ opinion, advanced teaching techniques may stimulate some interest in language learning. Most researchers argue for using some interjection patterns in languange learning. Implementing both non-verbal methods (collages, pictorial caricatures, and strip cartoons) and verbal ones may be an effective teaching method to distinguish students’personalities and encourage emotional cooperation between students. Having considerable working experience in linguistic and non-linguistic educational institutions, the authors offer some verbal and non-verbal methods to increase motivation in students. The paper might be a useful source of information in selecting learning material and working out sets of exercises to teach a foreign language at any level.
Key words: interjection, emotive words, emotiveness, emotive competence, emotive cooperation, secondary and high school.

Введение. Междометие является частью речи, которая выражает эмоциональные состояния, ощущения и реакции, не называя их прямым текстом, и играет ключевую роль в придании эмоциональной окраски высказываниям. Междометные единицы выполняют важные функции в языке. Междометия обеспечивают эмоциональность высказываний и взаимодействие между адресатом и адресантом, а также могут приобретать различные значения в зависимости от контекста и интонации, с которой они произнесены. Эмоции необходимы для эффективного общения, особенно в межкультурном общении, так как представители разных культур выражают их по-разному. Эмотивная компетенция включает в себя способность распознавать, выражать и понимать эмоции с помощью вербальных и невербальных средств и включает в себя три компонента: знания об эмоциях, навыки выражения и понимания эмоций и умение творчески и выразительно передавать эмоции, что имеет решающее значение для успешной коммуникации. Эффективное общение на иностранном языке требует понимания как языковых, так и эмоциональных аспектов культуры, которые могут существенно отличаться в зависимости от культур.

Изложение основного материала статьи. Одним из факторов развития языковой личности является формирование эмотивной компетенции, и данный процесс играет большую роль в осуществлении коммуникативного акта [6]. Эмоции являются неотъемлемой составляющей человека, а межкультурные различия в восприятии и выражении эмоций носят фундаментальный характер. Каждая лингвокультура обладает специфическим набором эмоциональных переживаний, нашедших отражение в языковой системе [1]. И хотя эмоции имеют универсальную физиологическую основу, конкретные языки отбирают и кодируют лишь определенные аспекты эмоционального опыта [8].

Эффективное использование эмотивной лексики требует развития эмотивной компетенции – способности, первоначально описанной Р. Баком в психологическом ключе как умение осознавать и регулировать собственные эмоциональные состояния [9]. В лингвистической перспективе это понятие расширяется до способности адекватно выражать и интерпретировать эмоции в межкультурной коммуникации.

Согласно исследованиям Н.В. Уфимцевой и В.И. Шаховского, развитие эмотивной компетенции играет принципиально важную роль в становлении языковой личности. Н.В. Уфимцева рассматривает эмотивную компетенцию как неотъемлемую составляющую культурно-языкового кода, формирующего языковую компетенцию индивида [3]. Культурно-языковые коды выполняют двойственную функцию: они не только детерминируют эмоциональную сферу личности, но и регулируют ее вербальное поведение и коммуникативные стратегии.

Как подчеркивает В.И. Шаховский, успешность коммуникации напрямую зависит от способности участников к адекватному эмоциональному взаимодействию. Он утверждает, что максимальная коммуникативная эффективность достигается носителями с развитой эмотивной компетенцией и большинство коммуникативных неудач обусловлено именно дефицитом эмотивной компетенции [5; 6]. Эмотивная компетенция охватывает понимание эмоций, их функций и способность оперировать эмотивными средствами как на родном, так и на иностранном языке, она подразумевает знание способов выражения и описания эмоциональных переживаний в межкультурной коммуникации.

Анализируя структуру эмотивной компетенции через призму эмоционально-концептного подхода, С.В. Чернышов

выделяет три макрокомпонента: предметный, процессуальный и результативный.

Предметный макрокомпонент включает 1) концептный элемент, охватывающий эмоциональные концепты (например, surprise, fear, love и др.); 2) знаниевый элемент, содержащий знания об эмоциях, языковых средствах их описания, а также нормы поведения в различных эмотивных ситуациях; 3) объектный элемент, представленный эмотивными единицами, невербальными средствами, эмоциональными ситуациями и текстами в иноязычной картине мира. Процессуальный макрокомпонент включает в себя деятельностный и поведенческий аспекты. Деятельностный компонент предполагает владение навыками и умениями, способствующими накоплению эмоционального опыта, к которым относятся 1) умение описывать и выражать эмоции с помощью фонетики, лексики, грамматики и синтаксиса в устной и письменной речи; 2) способность самостоятельно осваивать знания об эмоциях; 3) навык создания связных эмотивных текстов с учетом темы и стиля общения; 4) умение прогнозировать эмоциональные реакции носителей языка. Поведенческий компонент охватывает эмпатию, эмоциональную саморегуляцию, рефлексию, мотивацию (эмоциональную вовлеченность в коммуникацию). Результативный макрокомпонент эмотивной компетенции проявляется в выразительности (эффективной передаче эмоций) и креативности (творческом использовании эмотивных средств в речи) [4].

Эмотивная стратегия обучения, на которой строится технология коммуникативного обучения иностранному языку, по мнению С.В. Чернышова, представляет собой «методически выстроенную последовательность действий учителя с языковым и речевым материалом эмоционального содержания на уроках иностранного языка, выполнение которой обеспечивает достижение обучающимися планируемого уровня развития эмотивной компетенции» [4]. На основании этого можно выделить три ключевые эмотивные стратегии:

1) идентификация собственных и чужих эмоций через средства изучаемого языка;

2) вербальное описание эмоциональных состояний на иностранном языке;

3) экспрессия личных эмоциональных переживаний [4].

Эти стратегии отражают последовательность формирования и совершенствования эмотивной компетенции учащихся. Они служат основой для разработки методики обучения эмотивному аспекту иностранного языка, определяя структуру, содержание и этапность учебного процесса.

Предлагаемая технология развития эмотивной компетенции включает три последовательных этапа: номинация эмоций, их описание, эмоциональная экспрессия средствами иностранного языка.

Каждый этап реализуется через четыре учебные ступени, включающие в себя презентацию материала, тренировку, практическое применение, оценку результатов.

На начальной ступени (презентации) формируется лексико-фразеологический базис эмоциональных концептов через различные методы семантизации и активизации эмотивной лексики в речи учащихся. Для этого могут применяться языковые и неязыковые методы. Языковые методы включают в себя перевод и толкование, синонимические/антонимические ряды, словообразовательный анализ, контекстуальная интерпретация, ассоциативные техники, парафраз и смысловое дополнение. К неязыковым относятся визуальные материалы (коллажи, карикатуры), смайлики, мимика и жестикуляция.

Ступень тренировки направлена на закрепление лексико-фразеологических единиц в памяти и осознание их функциональной роли в эмоциональной коммуникации. Для этого используются такие методические приемы, как подстановочные и замещающие упражнения, классификация и группировка лексики, сравнительный анализ, диалогические формы работы (вопрос-ответ), выявление культурно-специфических компонентов значения.

Третьим этапом обучения выступает практическое применение, где акцент делается на активном использовании усвоенного лексико-фразеологического материала в реальных ситуациях эмоционального общения. На этом этапе учатся не только распознавать и выражать эмоции, но и влиять на эмоциональное состояние собеседника. Неязыковые приемы на данной стадии – пантомима, жесты, использование произведений живописи, музыки, скульптуры, картинки. Языковые приемы – пересказ, оценка, умозаключение, описание, игра, диалогизирование, дебаты, дополнение текстов информацией эмотивного содержания и приемы построения связанного монологического высказывания.

Последней выделенной ступенью обучения является ступень контроля и оценки, призванная осуществить диагностическую, коррекционную и рефлексивную функции обучения эмотивной коммуникации. На данной ступени идет ориентация на оценку достижений обучающихся в овладении эмотивной компетенцией через усвоение лексико-фразеологических единиц эмоционального концепта и последующую коррекцию со стороны преподавателя при необходимости. Для данной ступени характерны беседа, дискуссия, опрос и другие приемы обучения.

Представленная система методов и приемов лежит в основе технологии развития эмотивной компетенции и реализуется через комплекс упражнений, направленных на формирование соответствующих речевых навыков и умений.

Будучи значимым элементом языковой системы, междометия, несомненно, выполняют коммуникативную функцию. Изучение моделей их использования и соответствующих реакций помогает раскрыть индивидуальные черты собеседников. Для этого важно различать и понимать функции, выполняемые междометиями.

Любой коммуникативный акт обладает регулятивной природой, так как говорящий через использование языковых средств реализует определенные коммуникативные интенции. В рамках лингвистической теории Р. Якобсон разработал шестикомпонентную модель языковых функций, отражающих целевые установки коммуникации: референтивную, метаязыковую, эмотивную (экспрессивную), поэтическую, конативную и фатическую [7].

Референтивная функция, базируясь на содержательном контексте, помогает направить адресата на объект, тему коммуникативного акта. Экспрессивная, или эмотивная, функция выражается посредством отношения адресанта к предмету, о котором идет речь. Конативная функция, главной целью которой считается убедить в чем-либо адресата, выражает прямое воздействие на человека, с которым ведется общение. Основным значением фатической функции Р. Якобсон выделяет установление и поддержание коммуникативного акта между адресатом и адресантом [7]. Следующая функция – метаязыковая – имеет отношение к коду сообщения, ее целью является пояснение языковых средств, выбранных в речевом акте. Поэтическую функцию раскрывают звучание, оформленность и вид сообщения. Данная функция имеет большее значение в словесном искусстве, где внимание уделяется больше форме, чем содержанию сообщения.

Анализируя функциональные особенности междометий в американском политическом дискурсе, А.А. Габец выявляет реализацию ими референтивной, фатической и эмотивной функций [2]. Особый интерес представляет интердискурсивная функция, которая отражает взаимодействие смысловых пластов в контексте социальных норм; служит инструментом оппозиционного противостояния; выступает средством языкового манипулирования в политической коммуникации.

Исследователи по-разному представляют функции междометий. Некоторые лингвисты выделяют выполнение междометиями преимущественно экспрессивной функции, особенно Р. Якобсон, определяющий междометие, как «чисто эмотивный слой языка» [7, С. 277]. Другие исследователи ставят главной конативную, и только после нее, по их мнению, идет экспрессивная функция [6].

Использование междометий в речи обосновано их экспрессией и выразительностью. Посредством употребления

междометий в речи идет усиление регулятивной функции коммуникативного акта. В художественных текстах преобладает эмотивная функция междометий, имеющая два свойства: показать наличие эмоционального окраса у отдельных частей высказывания и дать возможность читателю перейти от предметной формы категоризации к ситуативной.

Многие междометные единицы могут быть понятны без контекста, но большинство из них характеризуется контекстуальным значением, так как имеют минимальную смысловую силу при изоляции. Максимально же их потенциал реализуется в речи при раскрытии речевой ситуации именно при помощи контекста.

Следующей по частоте проявления является фатическая функция. Она отвечает за регуляцию действий собеседников и обеспечивает продолжение дискурса по его теме. Такие междометия, как hey, hello, hi можно сравнить с побудительными. В данном случае их основной функцией будет выступать фатическая или же аппелятивная, являясь пограничной функцией между фатической и конативной.

Междометия, отвечающие за изъявление воли, исполняют конативную функцию. Данные междометия-призывы могут отвечать только за волеизъявление, например: призыв к сохранению тишины (shush, sh, hush), а также побуждение к началу или прекращению осуществления какого-либо действия (well, um). Приоритетное использование междометий-призывов объясняется тем, что они органично объединяют волевой и эмоциональный компоненты высказывания.

К волеизъвительным междометиям часто относят слова со значением побуждения, завершения, запрета, оклика или зова, а также в их состав входят слова, используемые для общения с младенцами и маленькими детьми и те, что мы используем для привлечения внимания животных.

Референтивная функция передает информацию о предмете. В данном контексте представляется затруднительным определить доминирующую функцию между экспрессивной и референтивной, поскольку они находятся в тесной взаимосвязи. Ключевая проблема заключается в необходимости установить приоритет между аспектами «как говорят» (экспрессивный компонент) и «что говорят» (референтивный компонент).

Следует отметить, что способность междометных единиц с эмоционально-оценочной окраской выполнять референтивную функцию является ограниченной. Это объясняется нечеткостью границ между указанными функциями с точки зрения адресанта, что затрудняет объективную оценку референтной ситуации.

Когда междометие функционирует как самостоятельное высказывание, в нем могут одновременно реализовываться как эмотивная, так и референтивная функции, однако доминирующей при этом неизменно остается первая.

Для поэтической функции характерно использование определенного класса междометий – звательные, или вокативные, междометия (hooray, oh и др.). Данные междометия говорящий использует для придания своему высказыванию возвышенной формы, а авторы текстов – для создания стилистической окраски своих произведений.

Таким образом, можно утверждать, что коммуникативная роль междометий как языковых средств безгранична, так как они могут быть применены в любой ситуации, как для общения с младенцем, так и для придания возвышенной формы произведению, а также одно и то же междометие может приобрести разный эмоциональный окрас.

Выводы. Междометие, как часть речи, выражает эмоциональные состояния, ощущения и реакции, не называя их прямым текстом, и играет ключевую роль в придании эмоциональной окраски высказываниям. В коммуникации междометия выполняют широкий спектр функций: от передачи эмоций (эмотивная функция) до поддержания контакта (фатическая) и побуждения к действию (конативная). Коммуникативная роль междометий велика, так как они могут быть применены в самых различных ситуациях благодаря своей многофункциональности. Они могут использованы и в поседневном разговоре, и в возвышенной литературе. Кроме этого, междометия обладают способностью менять эмоциональный окрас в зависимости от интонации, с которой они было произнесены. Использование междометий в обучении, в частности через комиксы, способствует развитию языковых навыков у учащихся. Комиксы, обладая небольшим объемом текста, визуальной поддержкой и простым содержанием, облегчают запоминание лексики и активизируют непроизвольное внимание.

Литература:

1. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – Москва: Языки славянской культуры (ЯСК), 2001. – 288 с.

2. Габец, А.А. Функции междометий в контексте американского политического дискурса (на материале предвыборных речей американских политиков) / А.А. Габец // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 8-2. – С. 60-65

3. Уфимцева, Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н.В. Уфимцева. – Москва: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.

4. Чернышов, С.В. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам / С.В. Чернышов // Нижегородское образование. – 2015. – № 4. – С. 116-120

5. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – Москва: Гнозис, 2008. – 416 с.

6. Шаховский, В.И. Обоснование лингвистической теории эмоций / В.И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 1(39). – С. 23-37

7. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм «за» и «против». – Москва: Прогресс, 1975. – 473 с.

8. Aitchison, J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon / J. Aitchison. – Oxford: Blackwell, 1994. – 290 p.

9. Buck, R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck // International review of studies on emotion. – 1991. – № 1. – P. 101-142.

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПЕСЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу методик, направленных на обучение аудитивным умениям. Во многом трудности в обучении аудированию у учеников связаны с недостаточной подготовленностью в этом виде речевой деятельности или в отсутствии мотивации. Одним из способов обучения аудированию является использование песенного материала. Песни представляют собой аутентичные образцы языка, что позволяет учащимся слышать его в естественной среде. Они погружают учащихся в ритм, интонацию и произношение, что способствует лучшему пониманию устной речи. В статье рассматривается роль песенного материала в обучении аудированию и перечисляются основные принципы его отбора. Авторы систематизируют приемы, направленные на развитие умений аудирования с использованием песенного материала. Устойчивое развитие аудитивных умений достигается через серию упражнений, задействующих аналитические и творческие способности учащихся. Вычленение опорной лексики, работа с синонимами и антонимами, восстановление логики текста и создание собственных речевок помогают школьникам усвоить языковой материал.
Ключевые слова: аудирование, аудитивные умения, принципы отбора материала, прием, мотивация.
Annotation. This article is devoted to the issue of methods aimed at teaching auditory skills. In many ways, the difficulties in teaching students to listen are due to insufficient preparation in this type of speech activity or lack of motivation. One of the ways to learn listening skills is to use song material. The songs are authentic samples of the language, which allows students to hear it in a natural environment. They immerse students in rhythm, intonation and pronunciation, which contributes to a better understanding of oral speech. The article examines the role of song material in teaching listening and lists the basic principles of its selection. The authors systematize techniques aimed at developing listening skills using song material. The sustainable development of auditory skills is achieved through a series of exercises involving the analytical and creative abilities of students. Isolating the reference vocabulary, working with synonyms and antonyms, restoring the logic of the text and creating their own chants help students learn the language material.
Key words: listening, auditory skills, principles of material selection, reception, motivation.

Введение. Аудирование представляет собой активную форму деятельности. Оно предполагает необходимость одновременного решения слушающим ряда задач: идентификации знакомых лексических единиц и грамматических структур в речевом потоке, а также понимания общего содержания высказывания. Для реализации этих задач мозг осуществляет сложную аналитико-синтетическую обработку языковых элементов – от отдельных фонем до развернутых фраз и предложений. Именно благодаря указанной внутренней работе звуковой поток наполняется смыслом, трансформируясь в идеи и образы.

Изложение основного материала статьи. В рамках изучения иностранного языка аудирование обладает двойственной природой. С одной стороны, способность воспринимать устную речь на слух является одной из приоритетных целей обучения, обязательной для успешной коммуникации. С другой – аудирование выступает в качестве ключевого средства достижения данной цели, являясь каналом презентации нового языкового материала. Развитие этого умения сопряжено с поэтапным овладением комплекса навыков: от элементарного дифференцирования звуков и интонационных моделей до способности распознавать скрытые смыслы и давать оценку услышанному.

Следовательно, центральной задачей обучения аудированию становится формирование у учащихся устойчивой способности к восприятию и осмыслению устной речи в ее многообразных формах. На различных этапах обучения данная способность совершенствуется поступательно: на начальной ступени школьники осваивают понимание простых инструкций и диалогов, тогда как к завершающему этапу они уже способны работать с более сложными аутентичными текстами. Подобная динамика создает основу для полноценной и результативной межкультурной коммуникации.

Аудирование как процесс восприятия устной речи основано на работе сложных психологических механизмов, которые обеспечивают понимание и обработку речевой информации. Использование песен на иностранном языке в процессе обучения аудированию может помочь в достижении развивающих целей.

Успешное овладение аудированием как сложным видом речевой деятельности требует целого комплекса взаимосвязанных механизмов. Первым и фундаментальным из них является развитие речевого слуха. Под этим понимается способность тонко различать звуки иностранной речи, узнавать их в различных комбинациях и правильно соотносить с уже усвоенными языковыми образцами. Сформированный речевой слух выступает основой для точного восприятия устного сообщения и позволяет обучающимся постепенно привыкать к естественному, непривычному, произношению носителей языка.

Не менее важным является механизм сегментации речевого потока, то есть умение мысленно дробить непрерывно звучащую речь на отдельные, значимые единицы – слова и устойчивые фразы. Без этого навыка речь воспринимается как нерасчлененный поток звуков. Способность вычленять знакомые конструкции из общего потока развивается через практику восприятия аудиотекстов, разнообразных по темпу и структуре [4].

Современная методика преподавания иностранных языков все активнее интегрирует в рабочий процесс подлинные (аутентичные) источники. Речь идет о музыкальных композициях, видеороликах и кинолентах на языке оригинала. Подобный контент не только соответствует интересам учеников, выросших в цифровой среде, но и позволяет педагогу достигать поставленных образовательных целей. Особую значимость в данном контексте приобретает песенный материал, располагающий существенным потенциалом для становления одного из самых сложных видов речевой деятельности – аудирования. Как подчеркивают специалисты, песенный материал представляет собой полифункциональное методическое средство, относящееся к разряду наглядности, обладающее рифмой и ритмом; это небольшой по объему авторский текст, смысловая нагрузка которого задается непосредственно его создателем.

Включение музыкальных компонентов в учебный процесс выступает в качестве инструмента, оказывающего комплексное влияние на когнитивное развитие учащихся. Ритмическая структура и мелодическая организация песни служат своего рода мнемонической опорой, облегчающей усвоение новых лексических единиц и грамматических конструкций. Для подростковой аудитории соответствие учебного материала их культурным и музыкальным интересам выступает решающим фактором формирования внутренней мотивации, благодаря чему учебная деятельность утрачивает характер обязательности и приобретает личностный смысл.

Песенный материал обладает значительным потенциалом, выходящим за рамки стандартного учебного занятия. Его применение во внеурочной деятельности предоставляет обучающимся возможность использовать языковые знания в неформальной обстановке. Подобные мероприятия способствуют созданию атмосферы коллективного творчества и положительного эмоционального фона, что играет важную роль в поддержании устойчивой учебной мотивации [2].

Отбор песенных материалов строится на следующих принципах.

1. Принцип аутентичности. Под аутентичностью аудитивного материала понимается его соответствие реальной коммуникативной практике носителей языка.

2. Принцип вариативности. Процесс отбора песенного материала для формирования умений аудирования должен также основываться на принципе вариативности, что подразумевает широкий спектр разнообразных материалов. Учитель, исходя из собственного усмотрения, вправе включать в уроки иностранного языка дополнительные материалы.

3. Принцип доступности и посильности. Учет данного критерия представляется важным, поскольку то, насколько хорошо будет понят аудиоматериал, во многом зависит от соответствия этого материала реальному уровню языковой подготовки учащихся. Набор текстов должен быть организован таким образом, чтобы учащиеся могли воспринимать их без чрезмерных усилий.

4. Принцип длительности звучания. При отборе песен для занятий нужно учитывать длительность звучания как всей композиции, так и аудиотекста. М.В. Ляховицкий считает оптимальной длительность аудиоматериала в пределах трех минут, поскольку это соответствует возможностям учащихся по усвоению информации и развитию прогнозирования в тексте [3].

Музыкальное сопровождение на занятии не должно сводиться исключительно к работе с текстом песни. Важно, чтобы мелодия была благозвучной и вызывала положительные эмоции. В ряде случаев на уроках английского языка песни применяются для проведения динамических пауз или физкультминуток, где смысловая сторона текста отходит на второй план, уступая место риторическому рисунку и двигательной активности [5].

Работа с песенным материалом включает несколько последовательных этапов. На первом этапе осуществляется первичное восприятие текста с выделением ключевых элементов содержания. Второй этап предполагает более детальный анализ языкового материала. Третий этап связан с обсуждением и интерпретацией услышанного. Применения видеоряда на отдельных этапах работы может служить дополнительной визуальной опорой, облегчающей понимание текста. Образовательный фокус при работе с песней может быть направлен на отработку определенной грамматической конструкции, введение тематической лексики либо на развитие умения понимать основную идею текста [2].

Процесс работы с песнями включает три основных этапа: этап прослушивания (предтекстовый), этап непосредственного прослушивания (текстовый) и этап после прослушивания (послетекстовый). На предтекстовом этапе используются разнообразные методические приемы: работа с иллюстративным материалом, раздаточными карточками, отдельными фрагментами звукозаписи. Основная задача этого этапа состоит в снятии языковых трудностей, способных возникнуть при восприятии текста, а также в концентрации внимания учащихся на предстоящем прослушивании. На данном этапе эффективными оказываются тренировочные упражнения, направленные на развитие умения догадываться о значении слов по контексту, а также задания, формирующие способность прогнозировать содержание будущего текста [1].

Установка на предстоящее восприятие аудиотекста осуществляется через постановку вопросов, предложение придумать свое название песни, а также побуждение учеников к предположению о содержании песни, основываясь на ее названии, ключевых словах или кадрах из музыкальных клипов. Эффективной практикой является задание на подтверждение или опровержение утверждений, предложенных учителем перед прослушиванием. Особенно значим предтекстовый этап при работе с аудиотекстами средней и высокой степени сложности. Использование таких ориентиров способствует более осознанному и точному восприятию аудиоматериала и помогает учащимся сконцентрироваться на информации [4].

Текстовый этап предполагает первичное прослушивание всего аудиоматериала. При необходимости допускается повторное прослушивание, однако общее количество прослушиваний не должно превышать двух раз [4]. Важно, чтобы перед каждым прослушиванием обучающиеся получали новые задания, например:

1. Ответы на вопросы, поставленные на предтекстовом этапе.

2. Заполнение таблицы по ключевым моментам прослушанного материала.

3. Вставить пропущенные слова в песне.

Послетекстовый этап ориентирован на проверку уровня понимания текста. Выбор послетекстовых упражнений зависит от заранее определенное цели прослушивания. Если целью было понимание текста, эффективными будут следующие задание: ответы на вопросы по общему содержанию песни, пересказ прослушанного на иностранном языке, определение главной мысли аудитивного текста. Для проверки полного понимания можно предложить ответы на детализированные вопросы, соотнесение куплетов с иллюстрациями, составление плана песни, анализ поступков главных героев. Глубокое понимание требует хорошей подготовки и владения языковыми умениями. Для его достижения можно использовать следующие упражнения: определение авторской позиции, написание рецензии, создание альтернативного финала, анализ настроения и тональности песни [1].

Для демонстрации методики предлагаются 3 серии упражнений, привязанные к песне «Walking on Sunshine» (Katrina and the Waves). Энергичная позитивная песня о хорошем настроении во время прогулки отличается четким ритмом и повторяющимися структурами, что облегчает восприятие на слух. Официальный клип или специально подобранное тематическое видео изобилуют городскими пейзажами, сценами из жизни улиц, что идеально визуализирует лексику по темам «My place», «My neighbourhood», «My city».

Первая серия упражнений направлена на развитие фонетического слуха, распознавание интонации, ритма и основных звуковых единиц в песне:

1. Определение смысла песни и ее настроения.

Задание для учащихся: Listen to the song. Choose 3 words from the box that best describe its mood.

Вопрос: What is the main feeling of the song? Find and underline one line from the song that proves it.

Время: 3-4 мин. Обсудить в парах, затем всем классом.

2. Распознавание ключевых слов.

Задание для учащихся: Listen to the first minute of the song. How many times do you hear the word «sunshine»? Count. Write

down one more word that repeats very often in the chorus.

Время: 3 минуты. Проверить устно.

3. Определение ритма и рифмы в песне.

Задание для учащихся: Here are lines from the chorus. Listen and fill in the missing rhyming words.

Время: 5 мин. Прослушать отрывок дважды. Обсудить, как рифма создает ощущение легкости и игры.

4. Выделение незнакомых слов.

Задание для учащихся: Listen to this line: «I'm walking on sunshine and don't it feel good!». What do you think «feel good» means? Circle the best answer.

Время: 4 мин. Объяснить, что даже не зная слова, можно понять его из общей позитивной энергии песни.

Вторая серия упражнений ориентирована на углубленное понимание аудиоматериала, активную работу с лексикой и грамматикой.

1. Заполнение пропусков.

Задание для учащихся: Fill in the gaps with the words from the box.

Then listen and check.

Время: 8-10 мин (чтение + 2-3 прослушивания + проверка).

2. Поиск синонимов и антонимов.

Задание для учащихся: Listen to the song. Work in groups. Choose 3 key words from the list below and find their synonyms and antonyms.

List from the song: happy, good, love, sunshine, alive.

Время: 7-10 мин на обсуждение в группах и презентацию результатов.

3. Соответствие строк переводу.

Задание для учащихся: Match the English line from the song with its russian translation.

Время: 5мин. Обсудить, почему «feel good» перевеликак «прекрасно», а не «чувствовать себя хорошо».

5. Распределение строк по смыслу.

Задание для учащихся: Here are the mixed-up lines of the chorus. Put them in the correct order to rebuild the song. Discuss your logic.

Время: 5-7 мин. Группы предлагают порядок, затем проверяют, прослушивая припев.

Третья серия упражнений нацелена на закрепление материала через активное использование лексики, грамматических структур и развитие речевых умений.

1. Пересказ содержания песни

Задание для учащихся: Listen to the song twice. Use the prompts below to tell your partner what the song is about in 3-4 sentences.

Время: 6-8 минут.

2.Создание собственной короткой речевки.

Задание для учащихся: Work in two teams. Create a short, energetic chant (like a sports cheer) about a happy day in your city/neighbourhood. Use the rhythm of «Walking on Sunshine» and this structure:

Line 1: I'm [verb+ing] in my [place]!

Line 2: And everything is [positive adjective]!

Final line: I love my [city/neighbourhood/school]!

Team A performs. Team B listens and writes down: 1) the activity (verb),

2) the place, 3) the adjective. Then swap.

Время: 10-12 минут на подготовку и выступления.

2. Продолжение песни.

Задание для учащихся: Work in groups. Write one new verse (4 lines) for the song.

Время: 10-15 минут. Группы зачитывают или поют свои куплеты.

3. Инсценировка песни.

Задание для учащихся: In groups, create a 30-second silent video that shows the meaning of «walking on sunshine». You are not illustrating the exact lyrics, but the feeling.

Выводы. Таким образом, работа с аудиотекстами должна включать последовательные этапы, направленные на постепенное развитие умений аудирования от предвосхищения содержания до глубокого анализа и критического осмысления услышанного материала. Систематическое включение аутентичных песенных материалов в учебный процесс формирует эффект погружения в иноязычную среду. Усвоение новых лексических единиц и грамматических конструкций происходит в эмоционально насыщенном контексте музыкальных произведений, что обеспечивает более глубокое и осознанное овладение материалом. Эмоциональная реакция, порождаемая музыкой, служит дополнительным фактором, усиливающим учебную мотивацию. Описанный подход содействует развитию аудитивных умений, совершенствованию произносительной стороны речи и расширению словарного запаса.

Литература:

1. Головань, И.В. Создание креативной образовательной среды на уроках иностранного языка / И.В. Головань // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 86-89

2. Доброва, В.В. Роль языкового влияния в педагогическом воздействии / В.В. Доброва // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-4-3 (дата обращения: 15.02.2026)

3. Чернышов, С.В. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам / С.В. Чернышов // Нижегородское образование. – 2015. – № 4. – С. 116-120

4. Шамов, А.Н. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблемы плагиата / А.Н. Шамов, Д.К. Воронина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 37-43

5. Buck, R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck // International review of studies on emotion. – 1991. – № 1. – P. 101-142

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Шиканова Анастасия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу обучения лексической стороне речи. Вопрос поиска эффективных методов развития лексических навыков остается актуальным и настоящее время. Проведя тщательный анализ научной литературы по данному вопросу, авторы дают определение таким терминам, как «мотивация» и «интернет-мем». Авторы уделяют особое внимание описанию интернет-лексики. Описание признаков лексики интернет-коммуникации позволяет определить ее основные черты и определить оптимальные методы обучения лексической стороне речи. По мнению авторов, необходимо стимулировать интерес к обучению на основе положительных факторов, непосредственно влияющих на учебную мотивацию. Большинство исследователей выступают в пользу корректной организации учебного процесса, обеспечивающего понимание учениками практической ценности приобретаемых знаний. Методы, которые приближают учебный процесс к реальным коммуникативным ситуациям, в том числе работа с аутентичными материалами или моделирование практико-ориентированных сценариев, могут быть оптимальным способом обучения. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы акцентируют внимание на большом дидактическом потенциале интернет-мемов, который обусловлен вариативностью их формата, широким охватом лексико-грамматических явлений, визуальной наглядностью и эмоциональной вовлеченностью, которые будут способствовать повышению мотивации среди обучающихся. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.
Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучение лексической стороне речи, мотивация, интернет-коммуникация, интернет-лексика, интернет-мем, старшая школа.
Annotation. The articles deals with teaching foreign vocabulary. Finding effective ways to develop vocabulary skills has become urgent and widespread recently. Having studied Russian and foreign scientific literature on the issue the authors define the terms «motivation» and «Internet meme». The authors give a common definition of the strategies. The authors pay special attention to describing Internet-vocabulary. Describing the Internet communication words distinguishes their features and identifies effective methods to tech vocabulary. In the authors' opinion, positive factors, which affect learning motivation, may stimulate some interest in language learning. Most researchers argue for proper classroom management for the students to understand practical usage of the acquired knowledge and skills. The methods, namely: applying authentic educational material and modelling practice-oriented scenarios, making the learning process closer to real-life communication situations may be effective teaching methids. Having considerable working experience in linguistic and non-linguistic educational institutions, the authors highlight didactic potential of Interent memes, with their fexibility, wide range of lexical and grammar phenomena, good visual aspects and emotional involvement increasing motivation in students. The paper might be a useful source of information in selecting learning material and working out sets of exercises to teach a foreign language at any level.
Key words: teaching a foreign language, teaching foreign vocabulary, motivation, Internet communication, Iternet words, Internet memes, high school.

Введение. В современном мире язык играет ключевую роль не только как средство общения, но и как инструмент адаптации к стремительно меняющимся условиям цифровой эпохи. Особое значение приобретает интернет-коммуникация, которая формирует собственные языковые нормы, отражающие динамику общественных изменений. Одним из наиболее ярких феноменов сетевого взаимодействия стали интернет-мемы – лаконичные, эмоционально насыщенные единицы информации, сочетающие визуальный и текстовый компоненты. Их популярность и способность быстро распространяться в цифровой среде делают их перспективным инструментом для применения в образовательном процессе. С учетом возрастающей роли интернет-коммуникации, и в связи с тем, что современные школьники значительную часть времени проводят в цифровом пространстве, где мемы являются естественным элементом языка, интеграция знакомых форматов в обучение повышает вовлеченность и снижает психологический барьер при изучении новой лексики. Помимо этого, использование интернет-мемов можно рассматривать в качестве вспомогательного средства повышения мотивации при обучении лексике, так как мемы обладают высокой степенью экспрессивности и юмористической составляющей, что способствует лучшему запоминанию слов и устойчивых выражений. Их использование делает процесс обучения более увлекательным и приближенным к реальным условиям общения.

Изложение основного материала статьи. Оптимизация процесса обучения иностранному языку предполагает поиск наиболее эффективных методических подходов для развития речевых навыков и систематизации языкового материала. Хотя вопросы работы с лексикой достаточно подробно освещены в методической литературе, формирование лексических навыков по-прежнему сопряжено с определенными трудностями. Ключевые проблемы включают в себя неточное употребление лексики в речи, вызванное недостаточным тематическим запасом слов и непонимание принципиальных различий между лексическими группами. Для эффективного формирования лексических навыков необходимо последовательное прохождение двух этапов, во-первых, формирование лексической базы для всех видов речевой деятельности и, во-вторых, закрепление лексических опорных структур. Особое значение имеет этап презентации новой лексики, поскольку от его организации зависит успешность всего дальнейшего обучения.

Интернет представляет собой не только инструмент для получения, поиска и хранения информации, но также и высокий спектр средств коммуникации. Из-за постоянной динамики и появления новых функций, позволяющих сделать общение в Интернете более удобным, появилась и получила своё развитие особая лексика, употребление которой стало неотъемлемой частью общения пользователей Интернета. Как и разговорный язык, интернет-общение изобилует установленными фразами, которые часто являются идиоматическими и типичными только для интернет-дискурса.

Интернет-язык как вариант литературного языка, часто заимствует иностранные слова, диалекты, цифровые элементы

и значки; а также часто объединяет использование перефразирования, омонимов, миниатюр, дублирования и других методов словообразования и нетрадиционного синтаксиса. В последнее время, вне зависимости от социальной или профессиональной принадлежности, возраста, религиозных взглядов, наблюдается массовое использование интернет-языка всеми слоями населения. Язык интернет-коммуникации отличают такие черты, как открытость, переход в разговорную речь, обилие заимствований и сленгизмов, созданных на их базе.

Общаясь в интернете, люди стремятся к лаконичности, чтобы донести свою мысль до собеседника, используя как можно меньше времени, но передавая как можно больше смысла, что и послужило причиной популярности сокращений. В Интернет среде, понятие акроним чаще всего применяют ко всем сокращениям, которые используют пользователи при общении в социальных сетях. При этом к акронимам относят как буквенные, так и цифровые сокращения, например, w8 – wait или IMHO – In My Humble Opinion, не проводя границ между графическими и лексическими единицами языка.

Использование графических сокращенных форм приобрело особую популярность. Они выходят за рамки общепринятых классификаций и, используя доступные и удобные инструменты, представленные на клавиатуре или экране, создают новые сокращения, не следуя каким-либо правилам. У них есть свои особенности, которые происходят от формы и стиля общения в онлайн переписке. Так С.О. Баринова представляет наиболее часто встречающиеся виды именно в процессе интернет общения [1]. Это такие сокращения, как:

1. Сигли, которые в свою очередь еще подразделяются на сигли отдельных слов, например: g (giga), l (laugh), s (smile), g (grin или giggle), h (hour); и сигли словосочетаний, такие как: afaict (as far as I can tell), asap (as soon as possible), btw (by the way), iirc (if I remember correctly), istm (it seems to me), atw (at the weekend), iow (in other words), otoh (on the other hand).

2. Суспенсии (слоговые сокращения, сил-лабограммы): sig (signature file), esc (escape), exch (exchange), enq (enquiry), excl (exclamation mark).

3. Контрактуры (консонантные сокращения, консонатограммы): thx/tx (thanks), hrs (hours), pls (please), ppl (people).

4. Фоноидеограммы, представленные: цифрой, в таких примерах, как: 2bctnd (to be continued), t2ul8r (talk to you later), f2f (face to face), j4f (just for fun), 2l8 (too late), 2L2R (too long to read), 4yeo (for your eyes only); буквой, например: cu (see you), oic (oh I see), tuvm (thank you very much), wuwh (wish you were here); а также комбинированным подтипом (буквенноцифровым): o4u (all for you), w4u (wait for you), 2g4u (too good for you).

5. Пиктограммы, которые автор делит на иконические и символические. Символические пиктограммы, не только кажутся для увидевшего человека их в первый раз бессмысленными, но они действительно, заменяют понятия, не имея сходства с ними, например, @ (at), X! (typical woman), Y! (typical man).

В качестве примера иконических послужат знаки, имитирующие интонационные движения речи, которые связаны либо с содержательной, либо с эмоциональной стороной высказывания; например, текстовые эмотиконы, которые представляют собой комбинацию клавиатурных символов: :-D (человек смеется); :-) (он счастлив); :-((он расстроен).

Цифровая среда создает уникальный пласт языковых явлений, включающий сокращения, заимствования и сленг. Интернет-мемы, как один из ключевых носителей этой лексики, обладают значительным образовательным потенциалом благодаря визуальной наглядности, эмоциональной вовлеченности и культурной релевантности. Их использование в обучении способствует как усвоению языковых норм, так и формированию межкультурной компетенции. Включение мемов в учебный процесс создаёт естественную среду для живого общения.

Особую актуальность приобретает вопрос о взаимосвязи между различными типами мотивации и успешностью овладения иностранным языком. Современные исследования подчеркивают принципиальное различие между интегративной и инструментальной мотивацией, что имеет существенное значение для понимания механизмов успешного языкового освоения [4]. Интегративная мотивация, основанная на глубоком интересе к культуре и стремлении к межкультурной коммуникации, демонстрирует большую устойчивость и эффективность по сравнению с инструментальной, ориентированной на достижение конкретных прагматических целей. Этот феномен объясняется тем, что интегративная мотивация обеспечивает более прочную внутреннюю основу для длительного и систематического изучения языка.

Интегративная мотивация, будучи более глубокой и личностно значимой, способствует не только лучшему усвоению языковых навыков, но и формированию устойчивого интереса к дальнейшему изучению языка и культуры. В то же время, нельзя недооценивать роль инструментальной мотивации, которая в определенных образовательных контекстах может выступать важным стимулирующим фактором. Оптимальным представляется подход, учитывающий как интегративные, так и инструментальные аспекты мотивации, что позволяет создавать более гибкую и эффективную систему мотивационного сопровождения учебного процесса. В свою очередь, к положительным факторам, влияющим на учебную мотивацию, обычно относят грамотную организацию образовательного процесса с четким целеполаганием, обеспечивающим осознание практической ценности приобретаемых знаний. Особую эффективность демонстрируют методы, приближающие учебную деятельность к реальным коммуникативным ситуациям, включая работу с аутентичными материалами и моделирование практико-ориентированных сценариев.

Современная методика подчеркивает важность активных методов обучения, таких как проблемно-ситуационные задания, проектная деятельность и ролевые игры, которые не только повышают познавательную активность, но и способствуют развитию личностных качеств учеников. Не менее существенным фактором выступает индивидуализация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей обучающихся.

Культура и язык находятся в тесной взаимосвязи, образуя единую систему, где язык служит не только средством коммуникации, но и инструментом передачи культурных кодов. В условиях цифровой эпохи интернет-мемы стали неотъемлемой частью естественного языка, играя важную роль в межкультурном взаимодействии. Их правильное понимание требует не только языковой компетенции, но и культурологической осведомлённости. Термин «мем» был впервые введен в 1976 году английским этологом и биологом-эволюционистом К.Р. Докинзом как попытка объяснить способ распространения культурной информации. К.Р. Докинз сравнивает гены и мемы, утверждая, что и гены, и мемы являются единицами хранения и передачи информации. Единственное, что их отличает, это то, что мемы появляются в культурном поле [2]. В Интернет мемах, как и в любых других единицах изучаемого языка, хранится культурный код нации. Наиболее успешное развитие навыков распознавания и понимания тех или иных культурных особенностей страны изучаемого языка реализуются в лингволькультурологическом подходе.

Лингвокультурология, рассматривая язык как культурный феномен, акцентирует внимание на освоении нового социокультурного содержания. Изучение языка в контексте культуры позволяет обучающимся не только расширять словарный запас, но и осваивать специфическую систему понятий, присущую данной лингвокультуре. Это способствует формированию целостного восприятия мира, отражённого в языке, и развитию способности к межкультурной рефлексии. Такой подход исключает поверхностное ознакомление с культурными аспектами и способствует формированию комплексного представления об иноязычной действительности через анализ как языковых, так и внеязыковых элементов культуры.

Интернет-мемы, возникшие как культурный феномен в эпоху глобализации цифровых технологий, приобрели особую

значимость в период массового перехода на дистанционное обучение. Ограничения, вызванные пандемией 2019–2021 годов, сделали их одним из ключевых инструментов передачи лингвокультурной информации в условиях отсутствия прямого контакта с носителями языка. Современные требования к владению иностранным языком предполагают не только лингвистическую грамотность, но и способность интерпретировать культурный подтекст коммуникации.

Интернет-мемы представляют собой результат когнитивной деятельности, отражая актуальные языковые тенденции и социальные реалии. Их спонтанное распространение обеспечивает доступ к живой лексике и грамматике, используемой носителями языка для описания текущих событий. В этом отношении цифровые форматы обладают несомненным преимуществом перед традиционными печатными источниками, поскольку позволяют оперативно реагировать на изменения в языке и культуре, не требуя длительной подготовки к публикации.

Интернет-мемы представляют собой уникальный лингводидактический ресурс благодаря своей гибкости, вариативности и простоте создания. Их использование в обучении позволяет в сжатые сроки ознакомиться с широким спектром лексико-грамматических явлений, усвоить нормы их употребления в конкретных коммуникативных ситуациях и выработать практические навыки межкультурного общения. Это способствует формированию не только языковой, но и социолингвистической компетенции, поскольку работа с мемами предполагает освоение культурных шаблонов и речевых моделей, актуальных в повседневном общении.

Характерная особенность интернет-мемов заключается в их шаблонной структуре, которая, оставаясь узнаваемой, допускает многочисленные модификации в зависимости от коммуникативных потребностей. Такая вариативность открывает возможности для творческого применения языкового материала, развивая у обучающихся критическое мышление и способность к спонтанной коммуникации. Изначально создававшиеся для неформального онлайн-общения, мемы сохраняют естественность разговорной речи, что делает их особенно ценными для освоения живой языковой практики. Визуальный компонент мемов облегчает понимание контекста даже при ограниченном словарном запасе, реализуя принципы наглядности и постепенного усложнения учебного материала.

Использование мемов в образовательном процессе отвечает современным тенденциям в методике преподавания, поскольку они сочетают в себе информативность и доступность. Как знакомый и привычный элемент цифровой культуры, мемы снижают психологический барьер при изучении языка, а их юмористическая составляющая повышает мотивацию учащихся. Визуальные образы, лежащие в основе мемов, способствуют лучшему запоминанию материала, а возможность творческого переосмысления шаблонов стимулирует активное использование языка. Таким образом, интеграция интернет-мемов в обучение не только обогащает традиционные методы преподавания, но и создает условия для формирования устойчивых коммуникативных навыков в непринужденной игровой форме.

Однако их использование требует осознанного подхода, при котором важно соблюдать баланс между развлекательной и образовательной функцией, избегать перегруженности лишними деталями и учитывать культурные особенности аудитории. Как отмечает А.С. Мартынова, эффективный учебный мем должен быть лаконичным, актуальным и содержать элемент юмора. Кроме того, мемы могут служить инструментом развития креативного мышления и улучшения атмосферы в учебной группе [3]. Их обсуждение стимулирует дискуссии, повышает мотивацию и способствует более свободному обмену идеями среди студентов. В частности, при обучении иностранным языкам мемы могут помочь в освоении культурных и языковых нюансов, делая процесс более живым и практико-ориентированным. Таким образом, мемы, будучи современным и гибким форматом, обладают значительным потенциалом в образовании. Однако их эффективность во многом зависит от методически грамотного применения, учитывающего как учебные задачи, так и особенности целевой аудитории. При разумном использовании они способны не только упростить усвоение материала, но и создать более динамичную и интерактивную обучающую среду.

Выводы. Интернет, будучи глобальным средством коммуникации, сформировал особую языковую среду, характеризующуюся динамичностью, неформальностью и высокой адаптивностью. Популярность сокращений и упрощенных форм объясняется стремлением к эффективному обмену информацией при минимальных временных затратах. При этом интернет-язык продолжает эволюционировать, вбирая в себя новые слова и выражения, что делает его изучение актуальным. Интернет-мемы представляют собой инструмент сетевой коммуникации, выполняющий важную функцию в межкультурной коммуникации, так как они отражают не только актуальные языковые явления, но и культурные особенности нации, что делает мемы полезным средством обучения при лингвокультурном подходе обучения. Их дидактический потенциал обусловлен вариативностью форматов, обеспечивающей широкий охват лексико-грамматических явлений, визуальной наглядности, облегчающей понимание культурного контекста, и эмоциональной вовлеченности, способствующей лучшему усвоению материала. При грамотном подходе мемы способствуют не только развитию языковых компетенций, но и формированию креативного мышления, созданию благоприятной образовательной среды и повышению мотивации учащихся, которая, несомненно, является системообразующим фактором учебной деятельности. Осмысление мотивационной структуры, учет благоприятных и сдерживающих факторов позволяют разрабатывать эффективные стратегии мотивационного сопровождения, что в конечном итоге способствует успешному освоению языковых компетенций и достижению образовательных целей.

Литература:

1. Баринова, С.О. Классификация сокращений в языке Интернета (на материале английского языка) / С.О. Баринова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 12. – № 33. – С. 24-27

2. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – Москва: Мир, 1993. – 316 с.

3. Мартынова, А.С. Применение интернет-мемов в процессе обучения технической лексике для студентов агроинженерного направления / А.С. Мартынова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6-4(108). – С. 114-118

4. Gardner, R.C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R.C. Gardner, W.E. Lambert. – Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1984. – 316 p.

УДК 378
кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Мусаева Райганат Ахмедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Залитинова Супияханум Атаевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования Рубанова Елена Ивановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. На основании рефлексии собственного опыта деятельности в социально-образовательной среде ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», а также результатов анализа научной и методической литературы авторы говорят о специфике организации в такой среде воспитательной работы со студентами. В первую очередь исследуется роль соответствующего сегмента функционирования современного вуза в процессе подготовки специалистов, отвечающих требованиям социума и профессионального сообщества. Далее определяется влияние социально-образовательной среды на ход и результаты реализации различных форм такой деятельности. Определив его, авторы переходят к анализу системы принципов, на которые в подобных условиях должна опираться проводимая с будущими профессионалами воспитательная работа. Выявляются связанные с этими принципами особенности воспитательных мероприятий на примере Дагестанского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, преподаватель вуза, воспитательная работа в вузе, социально-образовательная среда, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

Annotation. Based on the reflection of their own experience in the socio-educational environment of the Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, as well as the results of the analysis of scientific and methodological literature, the authors talk about the specifics of organizing educational work with students in such an environment. First of all, the role of the relevant segment of the functioning of a modern university in the process of training specialists who meet the requirements of society and the professional community is being investigated. Next, the influence of the socio-educational environment on the course and results of the implementation of various forms of such activities is determined. Having defined it, the authors proceed to analyze the system of principles on which, in such conditions, the educational work carried out with future professionals should be based. The peculiarities of educational measures related to these principles are revealed using the example of Dagestan State Pedagogical University.

Key words: higher education, university, university student, university teacher, educational work at the university, socio-educational environment, educational activities, extracurricular activities.

Введение. Высшая школа представляет собой ступень образовательной системы, позволяющую учащимся, планирующим освоить ту или иную профессию, сформировать компетенции, необходимые для дальнейшего осуществления трудовой деятельности в выбранной сфере. Согласно современным представлениям (Е.Л. Веселова [2], В.О. Исаев, Л.А. Филимонюк [4], К.Б. Пригожина [6]), работа, ориентированная на развитие этих качеств, должна быть ориентирована не только на обучение, но и на воспитание студентов. Реализация соответствующего сегмента деятельности организации высшего образования представляется необходимой для успешной интеграции в общество современных молодых людей [8].

По этой причине в современных вузах всё больше внимания уделяется организации и проведению со студентами воспитательной работы. Тенденция к её актуализации обусловлена тем, что время освоения программ ВО является последним этапом развития личности, когда внешнее влияние на неё представляется сколь-нибудь эффективным [1]. По его завершении воспитание окончательно переходит в сферу исключительной ответственности самого индивида, приступающего к осуществлению трудовой деятельности. По этой причине в момент, когда молодой человек поступает в вуз, его преподаватели, методисты, административные и другие работники занимаются не только обучением, но и воспитанием будущего профессионала. С учащимися ведётся активная работа, начиная с первого курса и вплоть до защиты выпускной квалификационной работы. В научной и методической литературе (В.А. Подкопов [5], Т.В. Тихонова, Е.А. Корнилова, Г.А. Смагина [7]) её обычно характеризуют как направленную на формирование у представителей учащейся молодёжи системы качеств, ориентиров и ценностей, которыми член современного общества должен обладать. Результатом же вовлечения субъектов педагогического процесса в воспитательную работу является формирование будущего высококвалифицированного специалиста как личности, которая способна самостоятельно эффективно и безопасно взаимодействовать с объективной действительностью при реализации профессиональной и иной деятельности [3].

Наряду с обучением грамотно организованное воспитание студентов современного вуза позволяет полностью раскрыть их потенциал в творческом, личностном и профессиональном планах. Таким образом, выпускник, успешно освоивший образовательную программу, должен характеризоваться рядом важных черт (Таблица 1).

Таблица 1

Компетенции выпускника современного вуза

Компетенции	Их роль при реализации выпускником различных форм деятельности в условиях современного социума
Базовые профессиональные знания, умения, навыки	Позволяют эффективно и безопасно решать задачи в выбранной сфере деятельности
Социальные и личностные качества	Определяют возможность личности успешно интегрироваться в общество, превращаясь в его полноценного члена

На формирование обозначенных в Таблице 1 компонентов должен быть направлен единый процесс обучения и воспитания, реализуемый в условиях социально-образовательной среде современного вуза. В рамках данной статьи мы сосредоточимся конкретно на воспитательной работе.

Изложение основного материала статьи. В общем виде, считают учёные (Е.Л. Веселова [2], А.М. Гатиева, С.Н. Бегидова [3]), воспитательная деятельность представляет собой процесс целенаправленного формирования у личности

(в т.ч. студента вуза) определённых качеств, позволяющих ей эффективно взаимодействовать с окружающей действительностью по ходу реализации профессиональных и иных социально значимых функций. В контексте педагогического процесса, реализуемого в высшей школе, подготовка специалистов по различным направлениям, как уже говорилось, подразумевает не только трансляцию им профессиональных знаний, умений, навыков, но и формирование социальных и личностных качеств посредством специально организованной воспитательной деятельности. Участие в ней принимают все категории сотрудников вуза и, в первую очередь, преподаватель. При этом основная цель реализуемых ими форм активности заключается в том, чтобы сформировать у студентов систему нравственных норм, общекультурных качеств и убеждений, закреплённых в актуальных на данный момент образовательных стандартах [8]. Результат такой деятельности достигается за счёт решения совокупности воспитательных задач.

Их решение подразумевает взаимодействие между двумя основными субъектами6 преподавателями и студентами.

Из приведённой схемы следует, что в ходе реализации воспитательной работы в стенах современного вуза происходит диалог между людьми, представляющими разные поколения и культуры. Этим, считает Т.А. Борзова [1], определяется как сложность воспитательного процесса в целом, так и конкретные его особенности.

Таким образом, осуществляемая в современном российском вузе воспитательная деятельность представляет собой комплексный процесс. Современные педагоги (Т.А. Борзова [1], В.О. Исаев, Л.А. Филимонюк [4], Т.В. Тихонова, Е.А. Корнилова, Г.А. Смагина [7]) говорят о том, что наиболее эффективной его реализация будет в специально созданной социально-образовательной среде.

Под понятием «социально-образовательная среда» будем понимать целенаправленно смоделированное информационно-образовательное коммуникативное пространство (В.А. Подкопов [5]).

К.Б. Пригожина [6] отмечает, что ключевыми характеристиками такой среды являются адаптивность, вариативность, метафункциональность, интерактивность, открытость.

Данные черты социально-образовательной среды возможно создавать и поддерживать за счёт инновационных воспитательных технологий, обеспечивающих вовлеченность участников образовательного процесса в системную и последовательную реализацию воспитательной работы [6]. Примерами таких технологий являются: шоу-технологии; технологии коллективных творческих дел; технология организации сотрудничества (по линии преподаватель-студент, студент-студент)

Особенности организации и осуществления воспитательной деятельности в социально-образовательной среде находятся в зависимости от совокупности факторов. Рассмотрим их (Таблица 2).

Таблица 2

Факторы, влияющие на ход воспитательной работы в социально-образовательной среде современного вуза

Группа факторов	Наиболее значительные факторы, относящиеся к данной группе
Характеристики вуза	Материально-техническое обеспечение ОО
	Её кадровый состав
	Основные направления подготовки, реализуемые в вузе
Атмосфера в коллективе	Характер взаимоотношений между преподавателями и студентами
	Способность субъектов педагогического процесса к конструктивному взаимодействию между собой
	Уровень толерантности
Особенности студенческой среды	Уровень начальной обученности, характерный для большинства студентов
	Степень выраженности личного социального опыта учащихся
	Социальные и культурные особенности соответствующего контингента
Особенности взаимодействия с внешними партнёрами	Степень участия социальных организаций, работодателей, региональных властей в реализации совместных проектов, направленных в том числе на воспитание обучающихся
	Особенности деятельности вуза, связанной с проведением мероприятий, направленных на решение социальных проблем
Изменения в социокультурной ситуации	Трансформации в экономике, культуре, технологической и социальной сферах

Таким образом, будучи связанной практически со всеми факторами, определяющими ход и результаты работы современного вуза, реализуемая в его социально-образовательной среде воспитательная деятельность представляет собой один из важнейших видов активности. Её реализация в рамках работы с субъектами педагогического процесса способствует поддержанию внутреннего единства и устойчивости системы высшего образования. Тем самым создаются психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешное достижение поставленных образовательных целей.

Эффективная организация воспитательной деятельности подразумевает опору на совокупность принципов, определяющих, в свою очередь, содержательные особенности различных направлений воспитания.

Современные авторы (А.М. Гатиева, С.Н. Бегидова [3], В.О. Исаев, Л.А. Филимонюк [4], К.Б. Пригожина [6]) выделяют следующие принципы воспитания:

– поощрения инициативы и самостоятельности преподавателей и студентов;

– опоры на базовые потребности личности (психологический комфорт; наличие условий, необходимых для самореализации; здоровье; социальная защищённость);

– применения научно обоснованных приёмов, подходов и методов на всех этапах подготовки и осуществления воспитательной работы;

– вариативности используемых приёмов, методов, технологий;

– преемственности реализуемых этапов;

– приоритета диалоговых форм взаимодействия между участниками педагогического процесса;

– сочетания воспитательной деятельности с процессами обучения и времяпровождения студентов в свободное от освоения образовательных программ время;

– направленности на формирование всесторонне развитой личности, характеризующейся способностью к проявлению инициативы, ответственному, самостоятельному отношению к себе и окружающим, быстрой адаптации в социуме, эффективному и безопасному функционированию в качестве его полноценного члена;

– толерантного отношения к различным культурам, этносам, конфессиям убеждениям;
– саморазвития субъектов воспитательной деятельности;
– диалектического разрешения возникающих противоречий;
– открытости воспитательной системы вуза;
– максимального вовлечения в воспитательные мероприятия людей, которые могли бы стать примером и духовным ориентиром для молодёжи, способных внести положительный вклад в повышение эффективности воспитательной работы.

Успешная реализация перечисленных выше принципов, указывает К.Б. Пригожина [6], предполагает существенную интенсификацию воспитательной деятельности на трёх этапах, включающих *разработку*, *внедрение* и *реализацию* комплексных программ воспитательной направленности.

По мере прохождения всех этих этапов необходимо уделять внимание планированию воспитательной деятельности на уровнях как всего вуза, так и отдельных его структурных подразделений. Такое планирование, по словам А.М. Гатиевой и С.Н. Бегидовой [3], должно учитывать все имеющиеся возможности для проектирования, подготовки и проведения массовых и индивидуальных мероприятий, призванных генерировать психолого-педагогические условия условия, в максимальной степени способствующие достижению воспитательных целей, обозначенных на период обучения в вузе [8].

Изучение специальной литературы (Е.Л. Веселова [2], А.М. Гатиева, С.Н. Бегидова [3], К.Б. Пригожина [6]) и собственного опыта реализации профессионально-педагогической деятельности позволяет нам выделить ряд особенностей проведения таких мероприятий в социально-образовательной среде организации ВО, соответствующих перечисленным ранее принципам (Табл. 3).

Таблица 3

Особенности реализации воспитательных мероприятий в социально-образовательной среде российских вузов

Особенности	Реализуемые принципы
Направленность на решение проблем социализации личности, укрепление и сохранение здоровья учащихся как совокупности их физического, психологического и социального благополучия	Поощрения инициативы и самостоятельности преподавателей и студентов
	Опоры на базовые потребности личности
	Применения научно обоснованных приёмов, подходов и методов на всех этапах подготовки и осуществления воспитательной работы
	Вариативности используемых приёмов, методов, технологий
	Сочетания воспитательной деятельности с процессами обучения и времяпровождения студентов в свободное от освоения образовательных программ время
Развитие системы компетенций, необходимых члену современного общества, вынужденному реализовывать различные формы и виды деятельности в характеризующихся непредсказуемой динамикой условиях	Опоры на базовые потребности личности
	Преемственности реализуемых этапов
	Приоритета диалоговых форм взаимодействия между участниками педагогического процесса
	Направленности на формирование всесторонне развитой личности, характеризующейся способностью к проявлению инициативы, ответственному, самостоятельному отношению к себе и окружающим, быстрой адаптации в социуме, эффективному и безопасному функционированию в качестве его полноценного члена
	Толерантного отношения к различным культурам, этносам, конфессиям убеждениям
	Саморазвития субъектов воспитательной деятельности
Смещение акцента воспитательной деятельности в плоскость самовоспитания и саморазвития	Поощрения инициативы и самостоятельности преподавателей и студентов
	Приоритета диалоговых форм взаимодействия между участниками педагогического процесса
	Саморазвития субъектов воспитательной деятельности
	Диалектического разрешения возникающих противоречий
Выдвижение на первый план потребности в формировании социальной и профессиональной мобильности учащихся	Опоры на базовые потребности личности
	Преемственности реализуемых этапов
	Открытости воспитательной системы вуза
	Максимального вовлечения заинтересованных сторон, способных внести положительный вклад в повышение эффективности воспитательной работы

Администрация, методисты и преподаватели ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» стремятся к приданию соответствующих черт как воспитательной работе в целом, так и отдельным мероприятиям, реализуемым со студентами.

Так, 14 апреля 2026 г. на базе института физико-математического и информационно-технологического образования состоялось торжественное мероприятие, посвящённое Дню космонавтики. В рамках его программы студентами были представлены содержательные доклады и мультимедийные презентации, в которых говорилось об истории освоения космоса, ключевых этапах развития отечественной и мировой космонавтики, а также биографиях стоявших у её истоков учёных. Тем самым обеспечивались направленность организованного события на решение проблем социализации личности, а также смещение акцента воспитательной деятельности в плоскость самовоспитания и саморазвития.

В апреле 2026 г. также прошёл Литературный час «Новинки дошкольного образования» в рамках Недели дошкольного образования. В ходе этого мероприятия преподаватели и студенты ДГПУ собрались для обсуждения прогрессивных новшеств в педагогике, психологии и методиках работы с детьми дошкольного возраста. Внимание участников было сфокусировано на следующих темах:
– инновационные подходы к развитию детей, относящихся к соответствующей возрастной категории;
– книги, меняющие взгляд на обучение и воспитание;
– методические пособия, которые действующие и будущие педагоги дошкольного образования могут уже завтра использовать в работе.

Обучающиеся при этом не просто знакомились с новыми поступлениями. Они спорили, задавали вопросы и искали ответы на них в обсуждаемых источниках. В частности, особый интерес у будущих педагогических работников вызвали издания, посвящённые вопросам образовательной инклюзии, игровым практикам и эмоциональному интеллекту дошкольников. Другими словами, рассматриваемое мероприятие характеризовалось направленностью на развитие системы компетенций, необходимых члену современного общества, вынужденному реализовывать различные формы и виды

деятельности в характеризующихся непредсказуемой динамикой условиях, а также вниманием к проблемам формирования социальной и профессиональной мобильности студентов.

Развитие у студентов Дагестанского государственного педагогического университета знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления различных форм и видов деятельности в характеризующихся непредсказуемой динамикой условиях осуществлялось также в ходе датируемой мартом 2026 г. встречи с экспертами «Движения Первых». На ней будущим учителям, воспитателям и преподавателям была предоставлена возможность для самостоятельной разработки проектов социально значимых проекты для школ республики. Помогали учащимся наставники и партнёры «Движения Первых».

Выводы. Завершая наше исследование, отметим: воспитательная работа является одним из двух главных аспектов деятельности вуза. Следовательно, во многом от особенностей её реализации зависит качество подготовки будущих бакалавров, специалистов, магистров и их способность адаптироваться к динамичным условиям современного общества.

Реализация воспитательной работы является эффективной в условиях специально созданной социально-образовательной среды.

Крайне важным при организации воспитательной работы в условиях социально-образовательной среды является опора на принципы воспитания, рассмотренные выше. Среди принципов воспитания хотелось бы особо отметить следующие: принцип развития толерантного отношения к различным культурам, этносам, конфессиям убеждениям; принцип направленности на формирование всесторонне развитой личности; принцип вовлечения в воспитательные мероприятия людей, которые могли бы стать примером и духовным ориентиром для молодёжи, способных внести положительный вклад в повышение эффективности воспитательной работы.

Опора на эти и другие рассмотренные в статье принципы, позволяет избежать формальности в воспитательной работе, сформировать у молодёжи нравственные ориентиры, позволяющие успешно функционировать в современной социокультурной среде не только образовательного учреждения, но и самого социума.

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. Веселова, Е.Л. Особенности организации воспитательной деятельности в современном вузе / Е.Л. Веселова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 73-75

3. Гатиева, А.М. Проектная деятельность в системе воспитательной работы вуза: формирование социально-политических ориентаций студентов / А.М. Гатиева, С.Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 4(328). – С. 23-28

4. Исаев, В.О. Проектирование воспитательной работы в рамках рабочей программы воспитания в вузе: подходы и методики / В.О. Исаев, Л.А. Филимонюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 147-151

5. Подкопов, В.А. Возможности образовательной среды военного вуза в развитии социального интеллекта иностранных курсантов / В.А. Подкопов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 295-298

6. Пригожина, К.Б. Создание социально-образовательной среды в вузе с помощью современных онлайн-ресурсов / К.Б. Пригожина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2(843). – С. 102-110

7. Тихонова, Т.В. Просеминар как приём адаптации первокурсников к социальной и образовательной среде вуза / Т.В. Тихонова, Е.А. Корнилова, Г.А. Смагина // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 1(13). – С. 90-96

8. Томилина, С.Н. Методологические подходы к государственно-патриотическому воспитанию курсантов морского вуза / С.Н. Томилина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 58-62

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Мусин Олег Алишерович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бурханова Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Иванова Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАСШИРЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обновления содержания подготовки будущих педагогов физической культуры в условиях трансформации системы высшего образования. Актуальность исследования обусловлена переходом к новой модели подготовки специалистов, ориентированной на расширение профессиональных функций выпускников и их готовность к работе в различных сегментах сферы физической культуры и спорта. При этом существующая практика подготовки педагогов в значительной степени сохраняет ориентацию на деятельность в рамках школьного образования, что не в полной мере соответствует современным требованиям. Цель исследования заключается в обосновании необходимости расширения содержания подготовки будущих педагогов физической культуры за счет включения направлений, связанных с работой со взрослым населением. В работе анализируется соответствие существующих образовательных программ актуальным запросам профессиональной практики и выявляются дефициты, связанные с ограниченностью подготовки рамками дошкольного и школьного возрастного контингента. В ходе исследования рассмотрены тенденции развития профессиональной деятельности в сфере физической культуры, связанные с ростом значимости физкультурно-оздоровительной работы со взрослыми, а также расширением спектра профессиональных ролей специалистов. На этой основе обоснована необходимость включения в содержание подготовки компонентов, направленных на формирование у студентов способности к организации и реализации здоровьесберегающей деятельности с различными возрастными группами. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных направлений

модернизации при разработке и корректировке образовательных программ подготовки педагогов физической культуры. Реализация данных подходов позволит повысить соответствие подготовки требованиям современной профессиональной деятельности и обеспечить готовность выпускников к работе не только с обучающимися образовательных организаций, но и со взрослым населением. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости пересмотра традиционных подходов к содержанию подготовки педагогов физической культуры и перехода к более универсальной модели, ориентированной на расширение профессиональных компетенций и повышение адаптивности выпускников в условиях изменяющейся профессиональной среды.

Ключевые слова: модернизация образования, лица зрелого возраста, образовательная среда, андрогогика, физическая культура.

Annotation. The article deals with the problem of updating the content of the training of future physical education teachers in the context of the transformation of the higher education system. The relevance of the research is due to the transition to a new model of specialist training aimed at expanding the professional functions of graduates and their willingness to work in various segments of the field of physical education and sports. At the same time, the existing practice of teacher training largely remains focused on activities within the framework of school education, which does not fully meet modern requirements. The purpose of the study is to substantiate the need to expand the content of the training of future physical education teachers by including areas related to work with the adult population. The paper analyzes the compliance of existing educational programs with the current demands of professional practice and identifies deficits associated with limited training for preschool and school age groups. The study examines the trends in the development of professional activities in the field of physical education, associated with the increasing importance of physical education and wellness work with adults, as well as the expansion of the range of professional roles of specialists. On this basis, the necessity of including components in the content of training aimed at developing students' ability to organize and implement health-saving activities with different age groups is substantiated. The practical significance of the research lies in the possibility of using the proposed modernization directions in the development and adjustment of educational programs for the training of physical education teachers. The implementation of these approaches will make it possible to increase the compliance of training with the requirements of modern professional activity and ensure the readiness of graduates to work not only with students of educational organizations, but also with the adult population. The results obtained indicate the need to revise traditional approaches to the content of training physical education teachers and move to a more universal model focused on expanding professional competencies and increasing the adaptability of graduates in a changing professional environment.

Key words: modernization of education, people of mature age, educational environment, androgogy, physical education.

Введение. В условиях трансформации системы высшего образования, направленной на повышение гибкости и практико-ориентированности подготовки специалистов, особую актуальность приобретает вопрос обновления содержания профессиональной подготовки будущих педагогов физической культуры. Современные изменения в системе высшего образования связаны с ориентацией на подготовку специалистов, способных выполнять более широкий круг профессиональных задач, чем это было характерно ранее. В этой связи от выпускников требуется не только владение базовыми педагогическими умениями, но и готовность работать в различных условиях профессиональной деятельности, включая те, которые выходят за пределы традиционной школьной практики.

Вместе с тем анализ содержания подготовки будущих педагогов физической культуры показывает, что образовательные программы по-прежнему преимущественно ориентированы на работу с детьми школьного и дошкольного возраста. Такая направленность во многом обусловлена сложившейся системой образования и традициями подготовки кадров. Однако в современных условиях профессиональная деятельность учителя физической культуры постепенно выходит за эти рамки. Все чаще она включает взаимодействие не только с обучающимися, но и с их родителями, а также участие в различных формах физкультурно-оздоровительной работы со взрослыми. Как отмечают В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева, развитие сферы физической культуры сопровождается расширением ее социального охвата и вовлечением различных возрастных групп населения [1; 4; 5].

Повышение интереса к вопросам сохранения здоровья, активное развитие фитнес-индустрии и увеличение числа программ, ориентированных на взрослых, формируют дополнительный запрос к подготовке специалистов. Работа с данной категорией требует учета целого ряда факторов: состояния здоровья, уровня физической подготовленности, индивидуальных ограничений и особенностей мотивации. Соответственно, подготовка будущих педагогов физической культуры должна включать не только традиционные методики обучения, но и элементы, позволяющие эффективно выстраивать работу со взрослым населением [2].

Таким образом, можно говорить о наличии противоречия между реальным расширением профессиональной деятельности педагогов физической культуры и сохраняющейся ограниченностью содержания их подготовки, ориентированной преимущественно на детско-юношеский контингент. Данное противоречие определяет научную проблему исследования, связанную с необходимостью обоснования направлений модернизации содержания подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта.

Целью исследования является обоснование направлений расширения содержания подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте их готовности к работе со взрослым населением. Постановка указанной проблемы требует перехода от традиционного рассмотрения содержания подготовки к его анализу с позиций соответствия современным требованиям профессиональной деятельности, что обусловливает необходимость выявления ключевых направлений его обновления.

Изложение основного материала статьи. Анализ действующих образовательных программ подготовки педагогов физической культуры (44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, и 44.03.01 Педагогическое образование, профиль физическая культура») показывают, что их содержание в значительной степени структурировано вокруг задач обучения и воспитания детей и подростков в системе общего образования. Это проявляется в преобладании дисциплин, ориентированных на школьную педагогическую практику, методику преподавания учебного предмета «Физическая культура», а также организацию внеурочной деятельности обучающихся. При этом вопросы организации физкультурно-оздоровительной деятельности со взрослыми либо представлены фрагментарно, либо отсутствуют как самостоятельное направление подготовки.

Вместе с тем современная профессиональная деятельность педагогов физической культуры характеризуется расширением функционального поля, включающего работу в учреждениях дополнительного образования, фитнес-центрах, оздоровительных организациях, а также участие в реализации программ, направленных на поддержание и укрепление здоровья взрослого населения [3]. Это требует от специалистов владения не только традиционными педагогическими методиками, но и навыками диагностики состояния занимающихся, проектирования индивидуализированных программ, а также организации занятий с учетом возрастных и функциональных особенностей взрослых.

В этой связи возникает необходимость пересмотра содержания подготовки будущих педагогов физической культуры с

целью его расширения и адаптации к современным условиям профессиональной деятельности. На основе анализа научных источников и практики реализации образовательных программ можно выделить ряд ключевых направлений, отражающих содержание такого обновления [6].

Если говорить о содержании подготовки более предметно, то в первую очередь обращает на себя внимание необходимость включения материала, связанного с особенностями взрослого контингента. Речь идёт не только о физиологических различиях, но и о специфике восприятия занятий, отношении к физической активности и ожиданиях от неё, подбора на основании диагностических методик индивидуального режима физической активности и т.п. На практике это становится заметно достаточно быстро: те решения, которые работают со школьниками, далеко не всегда оказываются эффективными при работе со взрослыми. В этой связи особую значимость приобретает умение оценивать исходное состояние занимающихся. Однако проблема здесь заключается не столько в освоении самих методов, сколько в их осмысленном применении. Знание тестов не даёт результата, если студент не понимает, каким образом полученные показатели должны влиять на построение занятия и подбор физической нагрузки.

Далее возникает вопрос построения самих программ. Здесь уже недостаточно действовать по образцу – требуется способность учитывать реальные запросы взрослых людей в отношении целей их здоровьесберегающей деятельности. Разный уровень подготовленности, наличие ограничений по здоровью, индивидуальные цели – всё это требует вариативности. Обращение к фитнес-практикам в этом смысле выглядит оправданным, но при отсутствии понимания принципов дозирования нагрузки оно нередко приводит к поверхностному заимствованию, не дающему ожидаемого эффекта.

Отдельно следует сказать о характере взаимодействия со взрослыми. В отличие от школьной аудитории, здесь невозможно опираться только на организационные приёмы. Важную роль начинают играть объяснение, аргументация, умение выстраивать диалог. Без этого даже грамотно построенное занятие может не дать результата. Поэтому в процессе подготовки имеет смысл уделять внимание не только методике проведения занятий, но и тому, как студент взаимодействует с взрослым контингентом. В связи с этим становится актуальным внедрить разделы профессиональной коммуникации со взрослыми людьми.

Если рассматривать вопрос шире, становится очевидно, что перечисленные элементы не могут существовать изолированно. Их включение в подготовку требует определённой логики и последовательности. В противном случае они остаются фрагментами, не формирующими целостного представления о профессиональной деятельности.

На уровне организации образовательного процесса это означает необходимость пересмотра отдельных подходов. В частности, речь может идти о более гибком построении содержания за счёт вариативных модулей. Такие модули позволяют вводить новые компоненты без существенного изменения общей структуры программы, что на практике оказывается более реализуемым, чем полная её переработка.

Содержание этих модулей может варьироваться, однако в целом оно должно быть связано с решением конкретных профессиональных задач. Важно, чтобы студент не просто знакомился с материалом, а пробовал применять его на практике – пусть даже в ограниченном формате. Без этого новые элементы подготовки остаются теоретическими и слабо влияют на реальную готовность.

Изменения затрагивают и организацию практики. Ограничение её рамками школы в данном случае оказывается недостаточным. Включение студентов в работу с взрослыми, даже на начальном уровне, даёт иной опыт и по-другому формирует профессиональные представления. Здесь появляются ситуации, которые невозможно смоделировать в аудитории: необходимость быстро адаптировать программу, учитывать обратную связь, корректировать нагрузку, подбирать правильные слова, учитывать запросы взрослых людей в организации их физической активности.

Наконец, нельзя обойти стороной и цифровые инструменты. Их значение в данном случае определяется не столько технологичностью, сколько возможностью фиксировать и анализировать данные. Это особенно важно при работе со взрослыми, где изменения часто носят постепенный характер и требуют наблюдения в динамике.

Таким образом, в связи с вышесказанным можно говорить о том, что расширение содержания подготовки не сводится к добавлению отдельных тем или дисциплин. Речь идёт о более глубокой перестройке, затрагивающей как содержание, так и способы его освоения. Только в этом случае можно рассчитывать на формирование у студентов представления о реальной профессиональной деятельности, а не её условной модели.

Выводы. Проведённое исследование позволило установить, что в условиях трансформации системы высшего образования возникает объективная необходимость пересмотра содержания подготовки будущих педагогов физической культуры в направлении расширения их профессиональных функций. Установлено, что существующая практика подготовки в значительной степени ориентирована на деятельность в рамках общего образования и не в полной мере учитывает современные требования, связанные с работой со взрослым населением. Анализ научных источников и образовательных программ показал наличие содержательных дефицитов, выражающихся в недостаточной представленности компонентов, обеспечивающих подготовку студентов к реализации здоровьесберегающей деятельности со взрослыми. Это проявляется в ограниченности знаний о специфике взрослого контингента, недостаточной сформированности умений диагностики состояния занимающихся и проектирования индивидуализированных программ.

В результате исследования обоснованы ключевые направления расширения содержания подготовки будущих педагогов физической культуры, включающие интеграцию знаний о физиологических и психолого-педагогических особенностях взрослых, освоение методов диагностики и мониторинга, формирование умений проектирования оздоровительных программ, развитие навыков педагогического сопровождения, а также использование современных фитнес- и цифровых технологий. Показано, что эффективная реализация данных направлений возможна при условии их системной интеграции в образовательный процесс, включая обновление содержания дисциплин, внедрение вариативных модулей, расширение практической подготовки и использование проектных форм обучения. Особое значение при этом приобретает организация практики, ориентированной на работу со взрослым населением, обеспечивающая формирование опыта профессиональной деятельности в реальных условиях.

Таким образом, расширение содержания подготовки будущих педагогов физической культуры выступает необходимым условием повышения качества профессионального образования и обеспечения соответствия подготовки современным требованиям профессиональной деятельности. Полученные результаты могут быть использованы при разработке и совершенствовании образовательных программ, ориентированных на формирование универсальных и профессиональных компетенций специалистов в сфере физической культуры и здоровья.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и каждого / В.К. Бальсевич. – Москва: Физическая культура и спорт, 1988. – 208 с.

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва, 1991. – 207 с.

3. Кудинов, С.И. К вопросу о профессиональной подготовке учителя физической культуры в современных условиях /

С.И. Кудинов // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы пятнадцатой международной научно-практической конференции (Самара, 14-15 октября 2020 года). – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2020. – С. 40-45

4. Лубышева, Л.И. Интеграция национальных средств физического воспитания в социокультурную среду российских вузов / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 8. – 107 с.

5. Лубышева, Л.И. Новые контуры развития высшего профессионального образования в сфере физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева, С.И. Росенко // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 1. – С. 3-5

6. Полей, А.О. Современные аспекты профессиональной подготовки учителей физической культуры / А.О. Полей // Амурский научный вестник. – 2025. – № 1. – С. 36-46

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Мусин Олег Алишерович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Иванова Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бурханова Ирина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения качества подготовки студентов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности со взрослым населением в условиях модернизации высшего образования. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и выявлении совокупности педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущих специалистов к работе со взрослыми с учетом их возрастных, функциональных и мотивационных особенностей. В ходе исследования уточнено содержание понятия готовности к здоровьесберегающей деятельности, раскрыта ее структурная организация и определены ключевые факторы, влияющие на ее формирование в образовательном процессе. Практическая значимость работы состоит в возможности использования обоснованных педагогических условий при проектировании образовательных программ, ориентированных на подготовку студентов к работе со взрослым контингентом в сфере физической культуры и здоровья. Реализация предложенных подходов позволяет усилить практико-ориентированную направленность подготовки, обеспечить интеграцию диагностических и методических компонентов, а также повысить уровень профессиональной адаптации обучающихся. Полученные результаты свидетельствуют о том, что целенаправленное внедрение комплекса педагогических условий способствует положительной динамике сформированности компонентов готовности студентов, что выражается в повышении уровня их профессиональной компетентности, осознанности деятельности и способности к эффективному взаимодействию со взрослыми в процессе реализации здоровьесберегающих программ.

Ключевые слова: взрослое население, здоровьесбережение, педагогические условия, физическая культура, подготовка педагогических кадров.

Annotation. The article considers the problem of improving the quality of students' preparation for health-saving activities with the adult population in the context of modernization of vocational education. The purpose of the study is to theoretically substantiate and identify a set of pedagogical conditions that ensure the formation of future specialists' readiness to work with adults, taking into account their age, functional and motivational characteristics. In the course of the study, the content of the concept of readiness for health-saving activities was clarified, its structural organization was revealed and key factors influencing its formation in the educational process were identified. The practical significance of the work lies in the possibility of using sound pedagogical conditions in the design of educational programs aimed at preparing students to work with an adult contingent in the field of physical culture and health. The implementation of the proposed approaches makes it possible to strengthen the practice-oriented orientation of training, ensure the integration of diagnostic and methodological components, as well as increase the level of professional adaptation of students. The results obtained indicate that the purposeful introduction of a set of pedagogical conditions contributes to the positive dynamics of the formation of the components of students' readiness, which is reflected in an increase in their professional competence, awareness of activities and the ability to effectively interact with adults in the implementation of health-saving programs.

Key words: adult population, health care, pedagogical conditions, physical education, teacher training.

Введение. В условиях современной социокультурной динамики и трансформации системы высшего образования особую актуальность приобретает проблема подготовки специалистов, способных эффективно реализовывать здоровьесберегающую деятельность в работе со взрослым населением. Это обусловлено устойчивой тенденцией к снижению уровня двигательной активности, ростом распространенности хронических неинфекционных заболеваний и необходимостью формирования культуры здоровья как важнейшего компонента качества жизни. При этом физическая культура и оздоровительные технологии рассматриваются как значимый ресурс профилактики и укрепления здоровья различных категорий населения, включая лиц зрелого возраста [1]. Вместе с тем анализ научно-педагогических исследований показывает, что существующая система подготовки студентов в области физической культуры и спорта в большей степени ориентирована на работу с детско-юношеским контингентом, тогда как специфика взаимодействия со взрослыми обучаемыми остается недостаточно раскрытой. В работах О.А. Мусина, подчеркивается, что формирование культуры здоровья населения напрямую связано с совершенствованием профессиональной подготовки специалистов, способных интегрировать педагогические и оздоровительные практики [3; 4].

Возникающее противоречие между социальным запросом на специалистов, готовых к организации здоровьесберегающей деятельности со взрослыми, и недостаточной разработанностью педагогических механизмов их подготовки в системе высшего образования определяет научную проблему исследования. В данном контексте особую значимость приобретает выявление и научное обоснование педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности студентов к профессиональной деятельности, ориентированной на сохранение и укрепление здоровья взрослого

населения.

Целью настоящего исследования является обоснование совокупности педагогических условий подготовки студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми. Решение поставленной цели предполагает уточнение содержания профессиональной готовности, выявление факторов, влияющих на ее формирование, а также определение организационно-методических основ построения образовательного процесса, обеспечивающего переход от теоретической подготовки к практико-ориентированной деятельности. Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки студентов в области физической культуры и спорта. Предметом исследования являются педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности будущих специалистов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности со взрослым населением. В качестве методов исследования использовались теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, обобщение педагогического опыта, моделирование, а также эмпирические методы, включающие педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование и педагогический эксперимент с последующей статистической обработкой полученных данных.

Изложение основного материала статьи. В контексте решения поставленной научной задачи принципиальное значение приобретает уточнение содержания и структуры готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми, поскольку именно данная категория выступает системообразующим ориентиром при проектировании педагогических условий профессиональной подготовки. Проведенный анализ научно-педагогических исследований позволяет рассматривать готовность не как совокупность разрозненных знаний и умений, а как интегративное личностно-профессиональное образование, обеспечивающее способность и внутреннюю готовность специалиста к реализации здоровьесберегающих технологий с учетом специфики взрослого контингента [4; 5].

Содержательно данная готовность проявляется в единстве взаимосвязанных компонентов. Мотивационно-ценностный компонент отражает устойчивую направленность личности студента на деятельность в сфере поддержания и укрепления здоровья взрослых, осознание социальной значимости данной деятельности и сформированность профессиональных установок. Когнитивный компонент включает систему знаний о возрастных, физиологических и психолого-педагогических особенностях взрослого населения, а также представления о современных здоровьесберегающих технологиях и принципах их применения. Деятельностный компонент характеризует способность к практической реализации оздоровительных программ, включая умение подбирать средства и методы, дозировать нагрузку, учитывать индивидуальные особенности занимающихся и обеспечивать безопасность процесса. Рефлексивный компонент связан со способностью к анализу собственной профессиональной деятельности, оценке ее эффективности и корректировке применяемых подходов.

Уточнение структуры готовности позволило перейти к выявлению педагогических условий, обеспечивающих ее целенаправленное формирование в образовательном процессе. При этом под педагогическими условиями понимается совокупность специально организованных факторов образовательной среды, способствующих достижению планируемых результатов подготовки.

Выявление педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми, осуществлялось на основе комплексного анализа теоретических и эмпирических данных. Методологическую основу данного этапа исследования составили положения системного, деятельностного и контекстного подходов, позволяющие рассматривать процесс профессиональной подготовки студентов как целостную педагогическую систему, ориентированную на решение конкретных профессиональных задач [2].

На первом этапе был проведен теоретический анализ научной литературы, направленный на выявление факторов, влияющих на формирование готовности специалистов к работе со взрослым населением. Особое внимание уделялось исследованиям, посвященным профессиональной подготовке в сфере физической культуры и спорта, а также вопросам организации здоровьесберегающей деятельности. Это позволило определить ключевые направления, требующие педагогического усиления в образовательном процессе.

На втором этапе осуществлялось обобщение педагогического опыта подготовки студентов, включая анализ существующих образовательных программ и практик их реализации. В ходе данного этапа были выявлены типичные ограничения, выражающиеся в недостаточной практико-ориентированности подготовки, фрагментарности междисциплинарных знаний и ограниченном использовании диагностических средств в образовательном процессе.

Третий этап был связан с проведением эмпирического исследования, включающего экспертный опрос преподавателей и специалистов в области физической культуры и оздоровительной деятельности. Полученные данные позволили уточнить значимость отдельных факторов и определить наиболее существенные педагогические условия, влияющие на формирование готовности студентов к работе со взрослыми.

В экспертном опросе приняли участие специалисты в области физической культуры и спорта, имеющие опыт практической и педагогической работы со взрослым контингентом. В состав экспертной группы вошли преподаватели образовательных организаций высшего образования, тренеры и специалисты физкультурно-оздоровительных центров. Общее количество экспертов составило 23 человека.

Критериями отбора экспертов выступали наличие профильного образования, стаж профессиональной деятельности не менее 10 лет, а также практический опыт реализации программ, направленных на поддержание и укрепление здоровья взрослого населения. Это обеспечило достаточный уровень компетентности и обоснованность полученных оценок.

Оценка значимости педагогических условий осуществлялась по 5-ти балльной шкале, где 1 балл соответствовал минимальной значимости, а 5 баллов – максимальной. На основе полученных данных были рассчитаны средние значения и определен ранг каждого из условий. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты экспертной оценки значимости педагогических условий в подготовке студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми

№	Педагогические условия	Средний балл значимости (по 5-балльной шкале)	Ранг
1	Интеграция междисциплинарного содержания подготовки	4,83	1
2	Практико-ориентированная направленность подготовки	4,65	2
3	Использование диагностических технологий	4,5	3
4	Моделирование профессиональной деятельности	4,47	4
5	Применение цифровых образовательных технологий	4,06	5

Сопоставление результатов теоретического анализа, обобщения педагогического опыта и эмпирических данных

позволило сформировать совокупность педагогических условий, рассматриваемых как необходимый и достаточный комплекс факторов, обеспечивающих повышение эффективности профессиональной подготовки студентов в исследуемом направлении.

К числу ключевых педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми, отнесены следующие.

Во-первых, интеграция междисциплинарного содержания подготовки, обеспечивающая синтез знаний из области физической культуры, физиологии, медицины и педагогики. Данное условие позволяет сформировать целостное представление о здоровье взрослого человека и механизмах его сохранения.

Во-вторых, обеспечение практико-ориентированной направленности подготовки, предполагающей включение студентов в реальные или моделируемые профессиональные ситуации взаимодействия со взрослыми. Это способствует формированию устойчивых профессиональных умений и навыков, а также снижает разрыв между теоретической и практической подготовкой.

В-третьих, использование диагностических и аналитических технологий в образовательном процессе, что обеспечивает формирование у студентов способности к объективной оценке состояния занимающихся и обоснованному выбору средств и методов воздействия.

В-четвертых, моделирование профессиональной деятельности, включающее решение кейсов, проектирование оздоровительных программ и анализ типичных профессиональных ситуаций. Данное условие способствует развитию профессионального мышления и готовности к принятию решений в условиях вариативности.

В-пятых, применение цифровых образовательных технологий, обеспечивающих расширение возможностей обучения, индивидуализацию образовательного процесса и доступ к современным инструментам анализа и планирования.

Выделенные педагогические условия рассматриваются как взаимосвязанная система, реализация которой в образовательном процессе обеспечивает переход от фрагментарного усвоения знаний к формированию целостной профессиональной готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми.

Выводы. В результате проведенного исследования установлено, что подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми требует целенаправленной организации образовательного процесса с учетом специфики данного вида профессиональной деятельности и особенностей взрослого контингента. Уточнено содержание готовности как интегративного личностно-профессионального образования, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, взаимосвязь которых обеспечивает эффективность реализации оздоровительных программ.

На основе теоретического анализа, обобщения педагогического опыта и результатов экспертного опроса выявлена и обоснована совокупность педагогических условий, включающая интеграцию междисциплинарного содержания подготовки, усиление практико-ориентированной направленности образовательного процесса, использование диагностических технологий, моделирование профессиональной деятельности и применение цифровых образовательных средств. Установлено, что данные условия носят системный характер и выступают в качестве взаимодополняющих факторов, обеспечивающих формирование профессиональной готовности студентов. Результаты экспертной оценки подтвердили значимость выделенных педагогических условий и позволили определить их иерархию, что обеспечило дополнительную аргументацию при их включении в структуру профессиональной подготовки.

Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что реализация обоснованных педагогических условий способствует повышению уровня готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности со взрослыми, обеспечивая формирование у них способности к осознанному выбору средств и методов, адаптации программ к индивидуальным особенностям занимающихся и эффективному профессиональному взаимодействию в условиях современной образовательной и оздоровительной практики.

Литература:

1. Кулагина, И.Ю. Позиция по отношению к учебной деятельности одаренных младших школьников / И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 9 с.

2. Масягина, Н.В. Педагогические условия формирования и реализации образовательных программ активного долголетия / Н.В. Масягина, Е.В. Быстрицкая, А.Б. Косолапов, Е.В. Бобрынова. – Москва: Русайнс, 2024. – 256 с. – ISBN 978-5-466-07552-6

3. Мусин, О.А. Образовательные технологии в основе формирования культуры здоровья населения / О.А. Мусин // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2021. – № 8. – С. 18-24. – DOI: 10.24412/2305-8404-2021-8-18-24

4. Мусин, О.А. Технологии проектирования культуры здоровья в зрелом возрасте / О.А. Мусин, И.Ю. Бурханова, С.Д. Неверкович. – Мининский университет. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 2021. – 286 с.

5. Сафина, А.А. Психологическая составляющая здоровьесбережения / А.А. Сафина // Психологическое благополучие субъектов образования: сборник научных материалов (Ярославль, 22 февраля 2023 года). – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 239-243

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Мусин Шагит Ришатович
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа);
студент 1 курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» программа «Управление образованием» Ракаева Аэлита Мидхатовна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа)

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье представлен углублённый теоретико-методологический анализ ключевых структурных компонентов воспитательной системы образовательной организации. Раскрывается смысловое содержание целевого, содержательного, организационно-деятельностного, результативно-оценочного, субъектного и средового компонентов. Охарактеризованы их функции, особенности взаимодействия и влияние на личностное развитие обучающихся. Предпринята попытка систематизировать современные научные подходы к пониманию воспитательной системы и определить педагогические условия её эффективного функционирования. Представлена аналитическая таблица, демонстрирующая основные характеристики структурных компонентов. В данных структурных компонентах цели определяют содержание, содержание реализуется через формы и методы, результат оценивается через диагностику, субъекты и среда обеспечивают устойчивость системы. Были выделены основные проблемы и ограничения в развитии современных воспитательных систем в образовательной организации. Такие как: формальность планирования, слабая диагностика, недостаток субъектности обучающихся, разрыв между документами и практикой, недооценка воспитательной среды. Нами были указаны возможности и перспективы развития воспитательной системы, позволяющие повысить ее эффективность. Обозначены проблемы и направления совершенствования воспитательных систем в условиях цифровизации, обновления нормативно-правовой базы и актуальных социально-культурных вызовов.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная система, образовательная организация, структурные компоненты, педагогический процесс, воспитательная среда.

Annotation. The article presents an in-depth theoretical and methodological analysis of the key structural components of the educational system of an educational organisation. The semantic content of the goal-oriented, substantive, organisational-activity, outcome-and-assessment, subject-related, and environmental components is disclosed. Their functions, interaction features, and influence on the personal development of students are characterised. An attempt has been made to systematise contemporary scientific approaches to understanding the educational system and to identify the pedagogical conditions for its effective functioning. An analytical table is presented, demonstrating the main characteristics of the structural components. In these structural components, goals determine the content, the content is implemented through forms and methods, the outcome is assessed through diagnostics, and the subjects and environment ensure the stability of the system. The main problems and limitations in the development of contemporary educational systems in educational organisations have been identified. These include: formal planning, weak diagnostics, lack of student subjectivity, a gap between documents and practice, and underestimation of the educational environment. Opportunities and prospects for the development of the educational system, which make it possible to improve its effectiveness, have been indicated. Challenges and directions for improving educational systems in the context of digitalisation, updating the regulatory and legal framework, and current socio-cultural challenges have been outlined.

Key words: upbringing, educational organization, upbringing system, structural components, pedagogical process, educational environment.

Введение. Современные социальные трансформации, цифровизация, рост информационных потоков, изменение форм коммуникации и обновление нормативно-правовой базы приводят к усложнению воспитательной деятельности образовательных организаций. В этих условиях возрастает потребность в системном подходе к воспитанию, ориентированном на целостное развитие личности, формирование её ценностно-смысловой сферы, социально значимых качеств, гражданской ответственности и способности к самостоятельным решениям.

Исследователи подчёркивают, что воспитательный процесс должен рассматриваться не как совокупность мероприятий, а как целенаправленная, организованная система, включающая взаимосвязанные структурные элементы (В.С. Безрукова, Б.Т. Лихачёв, Н.Е. Щуркова, Н.Ф. Голованова, Е.В. Бондаревская и др.).

Цель исследования – провести теоретико-методологический анализ структурных компонентов воспитательной деятельности образовательной организации и определить условия её функционирования как целостной системы, структурирование компонентов этой деятельности и определение их содержания на основе соответствующих подходов, что позволяет эффективно формировать воспитательную систему образовательной организации.

Задачи исследования:

1. Обобщить научные подходы к формированию воспитательной системы.
2. Раскрыть содержание ключевых структурных компонентов.
3. Проанализировать их функции и взаимосвязь.
4. Определить проблемы и перспективы развития воспитательной системы образовательной организации.

Степень разработанности проблемы. Несмотря на значительный объем научных трудов о воспитании, проблема целостности воспитательной системы и взаимосвязи её структурных компонентов разработана недостаточно. Исследователи рассматривают отдельные аспекты: цели воспитания, содержание, диагностику, воспитательную среду, субъектность участников, но не всегда раскрывают механизм их интеграции.

Структуру и содержание воспитательной деятельности образовательных организаций рассматривали в своих исследованиях В.С. Безрукова, Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Голованова, Н.Е. Щурков и др.

Различные виды деятельности в образовательных организациях исследовали В.А. Беликов, П.Я. Гальперин, В.Ф. Овчинников, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко и др.

Организацию учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях современного школьного образования [5] и досуга младших школьников во внеурочной деятельности [6] рассматривают Г.Х. Валеева, Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева.

Методы организации самостоятельной деятельности школьников изучили в своих работах Ш.Р. Мусин, А.Р. Рамазанова [12].

Методологическую основу исследования составили:

– системный подход (В.Г. Афанасьев, Л. фон Берталанфи, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.В. Захаров, Э.Г. Юдин и др.) [15];

– личностно-ориентированный подход (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) [1; 16];

– культурологический подход (Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская и др.) [4; 14];

– деятельностный подход (Г.С. Батищев, В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.) [3; 9].

Избранная в соответствии с целью теоретико-методологическая основа определила ход данного исследования.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ концепций, структурно-функциональный анализ, обобщение практического опыта образовательных организаций.

Структурирование содержания воспитательной деятельности на основе системного, деятельностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов позволяет сформировать эффективную воспитательную систему образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Формирование воспитательной системы образовательной организации будет эффективной только в соответствующей среде, обеспечение которой требует применения особых подходов ввиду специфики воспитательной работы.

Системный подход позволяет рассматривать воспитание как сложно организованную, иерархическую и динамически изменяющуюся систему. По В.С. Безруковой, система возникает только при наличии взаимосвязанных компонентов, объединённых общей целью. Компоненты воспитательной системы должны быть не только выделены, но и логически взаимосвязаны, обеспечивая целостность и управляемость [2].

При использовании личностно-ориентированного подхода основной акцент делается на развитии индивидуальности, внутренних ресурсов личности, её потребностей, мотивов и интересов. Образовательная организация рассматривается как пространство, поддерживающее саморазвитие.

Культурологический подход предусматривает приобщение обучающихся к культурным ценностям и нормам, формирование духовно-нравственной основы личности.

Деятельностный подход основан на том, что деятельность подразумевает процесс работы, которая связана с понятиями «активность», «действие», «деятельность», которые положены в основу теории деятельности.

Сравнительный анализ показывает, что современные подходы стремятся соединить культурологическое, личностное и средовое измерения воспитания.

Выделяют следующие функциональные принципы построения воспитательной системы:

– целостность;

– субъектность;

– гуманистическая направленность;

– преемственность;

– вариативность;

– открытость к внешним социокультурным влияниям.

Понятие «воспитательная система», которое для нашего исследования является ключевым, ученые в своих работах рассматривают следующим образом:

– В.С. Безрукова понимает воспитательную систему как целостное образование, включающее цель, задачи, содержание, формы и методы воспитания [2];

– Б.Т. Лихачёв в своих работах подчёркивает взаимосвязь условий, факторов, среды и деятельности педагогов и обучающихся [10];

– Е.В. Бондаревская рассматривает систему как культурно-сообразный процесс формирования личности [4];

– Н.Е. Щуркова делает акцент на ценностно-смысловом аспекте воспитания [14];

– Н.Ф. Голованова выделяет субъектность участников и партнёрское взаимодействие [8].

В ходе нашего исследования мы выделили структурные компоненты воспитательной системы, краткая характеристика которых представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Характеристика структурных компонентов воспитательной системы

Компонент	Содержание	Функции	Показатели эффективности
Целевой	Цели, задачи, идеал	Определяет направление	Реалистичность, достижимость
Содержательный	Ценности, нормы, знания	Трансляция культуры	Полнота охвата направлений
Организационный	Формы, методы	Организация деятельности	Участие, активность
Оценочный	Диагностика	Обратная связь	Динамика развития
Субъектный	Участники процесса	Партнёрство	Мотивация, включённость
Средовой	Уклад, климат	Создание условий	Комфорт, безопасность

Как подчеркивают Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, Г.Х. Валеева, любая деятельность, как система, включает структурные компоненты, определяющие потребность личности, мотив и цель этой деятельности, действия, средства, предмет и результат деятельности [11]. Необходимо также иметь в виду, что согласно подходу В.А. Беликова [3], эффективность деятельности определяется уровнем реализации закономерности – взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности на основе личностной ориентации.

Для раскрытия содержания структурных компонентов воспитательной системы, рассмотрим схему А.А. Вербицкого [7] (Рисунок 1), которая определяет структуру разных видов деятельности.

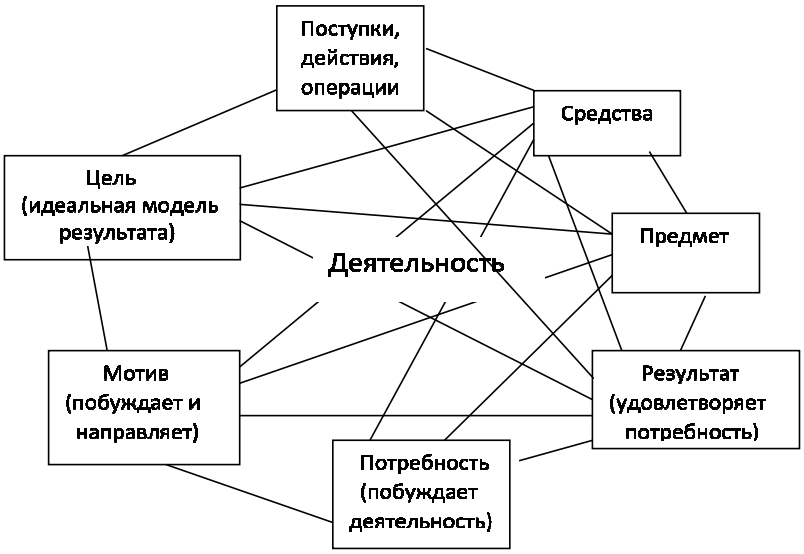


Рисунок 1. Структура деятельности

Для полного понимания раскроем содержание ключевых структурных компонентов воспитательной системы.

Целевой компонент. Целевой компонент определяет стратегию развития личности. Включает цели, ценности, образовательный идеал, ориентиры ФГОС и Концепции воспитания [13].

Современные цели воспитания включают:

– формирование гражданской идентичности;
– развитие коммуникативной и эмоциональной компетентности;
– формирование культуры общения в цифровой среде;
– ценностно-нравственное развитие;
– развитие самостоятельности и ответственности.

Содержательный компонент. Содержание воспитания представляет собой организованную систему культурных ценностей, норм, знаний и опыта поведения. Структурные блоки содержания:

– нравственный;
– гражданско-патриотический;
– художественно-эстетический;
– трудовой и профессиональный;
– экологический;
– цифровой культуры;
– культуры здоровья;
– медиабезопасности.

Организационно-деятельностный компонент включает такие формы и методы воспитания, технологии взаимодействия как:

– проектная деятельность;
– сквозные воспитательные практики;
– волонтёрство;
– ученическое самоуправление;
– наставничество;
– тренинговые программы;
– цифровые платформы.

Эффективность зависит от вариативности форм и их соответствия возрастным особенностям.

Результативно-оценочный компонент. Он обеспечивает диагностику, мониторинг и анализ условий развития ребенка. Методы оценки результатов воспитательной деятельности включат в себя:

– наблюдение;
– диагностические методики;
– анализ портфолио; самооценка;
– оценка воспитательной среды.

Современный подход предполагает оценивать не ребёнка, а условия его развития.

Субъектный компонент. Субъектами воспитания являются педагоги, обучающиеся, родители, социальные партнёры. Ключевой принцип – партнёрское взаимодействие.

Средовой компонент включает уклад образовательной организации, климат, традиции, символику, события, инфраструктуру и информационную среду. Среда должна быть безопасной, комфортной, развивающей.

Все вышеприведенные структурные компоненты воспитательной деятельности взаимосвязаны между собой, в то же время они взаимозависимы. Компоненты формируют целостную структуру, в которой: цели определяют содержание, содержание реализуется через формы и методы, результат оценивается через диагностику, субъекты и среда обеспечивают устойчивость системы.

Основные проблемы и ограничения в развитии современных воспитательных систем в образовательной организации мы выделяем следующие: формальность планирования, слабая диагностика, недостаток субъектности обучающихся, разрыв между документами и практикой, недооценка воспитательной среды.

Возможности и перспективы развития воспитательной системы, позволяющие повысить ее эффективность, мы видим в цифровизации воспитательного пространства, внедрении наставничества, оценке воспитательной среды, индивидуализации воспитания, усилении проектной и волонтёрской деятельности.

Выводы. В ходе исследования нами рассмотрены структурные компоненты воспитательной деятельности в образовательной организации, в процессе которой создаются специальные педагогические условия для формирования эффективной воспитательной системы.

Мы приходим к выводу, что воспитательная система представляет собой многокомпонентное, динамичное образование, в котором каждый компонент выполняет свою функцию, но только их интеграция обеспечивает личностное развитие обучающихся. Современные вызовы требуют обновления содержания, расширения субъектного участия, усиления диагностической работы и формирования эффективной воспитательной среды.

Таким образом, система условий организации воспитательной деятельности в образовательной организации должна, прежде всего, способствовать формированию позитивных потребностей и мотивов у обучающихся. Для эффективного формирования воспитательной системы необходимы кардинальные изменения в ее организации, управление воспитательной деятельностью на основе инновационных подходов.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – Москва: Педагогика, 2015. – 368 с.

2. Безрукова, В.С. Педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1994. – 337 с.

3. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект / В.А. Беликов. – Москва: Владос, 2004. – 357 с.

4. Бондаревская, Е.В. Теория воспитания / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 256 с.

5. Валеева, Г.Х. Организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях современного школьного образования / Г.Х. Валеева, Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 75-77

6. Валеева, Г.Х. Организация досуга младших школьников во внеурочной деятельности / Г.Х. Валеева, М.М. Куваева, Ш.Р. Мусин // Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 09-10 февраля 2021 года). – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2021. – С. 22-25

7. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования / А.А. Вербицкий // СПО. – 1998. – № 1. – С. 28-62

8. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика / Н.Ф. Голованова. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 315 с.

9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 346 с.

10. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – Москва: Прометей : Юрайт, 1998. – 464 с.

11. Мусин, Ш.Р. Содержание структурных компонентов учебно-технической деятельности будущих бакалавров технических направлений / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, Г.Х. Валеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 82-85

12. Мусин, Ш.Р. Методы организации самостоятельной деятельности школьников / Ш.Р. Мусин, А.Р. Рамазанова // Неделя науки – 2024: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Сибай, 24-25 апреля 2024 года). – Сибай: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 505-507

13. Российская Федерация. Федеральная концепция воспитания детей и молодёжи в Российской Федерации: утверждена в 2020 г. – Москва, 2020. – 48 с.

14. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – Москва: Педагогический поиск, 1997. – 78 с.

15. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1978. – 391 с.

16. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение / И.С. Якиманская. – Москва: Академия, 2001. – 312 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, директор института филологии, истории и права Мусханова Исита Вахидовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
аспирант Арсамирзаева Тумиша Альвиевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Проектная деятельность исследуется как одно из эффективных средств формирования у студентов современных вузов основных составляющих критического мышления. В начале статьи доказывается необходимость интенсификации в современных условиях деятельности, направленной на становление у обучающихся мышления такого типа. Данной характеристике будущего специалиста даётся определение. Рассмотрению также подвергается её структура. Далее говорится о существующих сегодня возможностях для использования проектной деятельности как одной из технологий, характеризующихся высокой эффективностью в условиях современного вуза. Рассматриваются ключевые понятия, связанные с эффективной её реализацией. Определяются конкретные особенности применения такой технологии как инструмента формирования критического мышления студентов, а также условия, в которых данный процесс может быть наиболее эффективен.

Ключевые слова: студент, преподаватель, вуз, проектная деятельность, личностные компетенции, критическое мышление, развитие критического мышления студентов вуза.

Annotation. At the given article pages modern university students' project activity is studied as one of the effective means of forming the main components of heir critical thinking. At the beginning of the article, the necessity of intensification in modern conditions of activities aimed at the formation of this type of thinking among students is proved. This characteristic of a future specialist, Bachelor's and Master's degrees graduate is defined. Its structure is also being considered. The following describes the current opportunities for using project activities as one of the technologies characterized by high efficiency in the modern university conditions. The key concepts related to its effective implementation are considered. The specific features of the use of such technology as a tool for the formation of students' critical thinking are determined, as well as the conditions in which this process can be most effective.

Key words: student, teacher, university, project activity, personal competencies, critical thinking, development of critical thinking of university students.

Введение. Эскалация темпов развития всех сфер жизни общества, наблюдаемая в последние десятилетия, поспособствовала существенному увеличению потоков информации. При этом достаточно большая часть этой информации не соответствует действительности в полной мере, т.е. является по сути ложной. Это может быть связано нередко со специальным умыслом исказить информацию или с тем, что истинные факты тщательно скрываются.

В настоящее время, по подсчётам учёных, до четверти социально значимой информации является ложной. Это ведёт к определённым негативным последствиям в различных аспектах существования общества. Наиболее существенным из них, по мнению Н.К. Титовой [7], является затруднённость принятия верных решений практически во всех сферах деятельности, а, значит, и снижение качественных показателей её реализации.

В такой ситуации, при подготовке специалистов в соответствующих областях, необходимо развивать у обучаемых умение критически мыслить. При этом многие из широко применяемых ныне традиционных методик не позволяют достаточно эффективно готовить будущих специалистов к жизни и профессиональной деятельности в условиях современного общества. Данная тенденция делает актуальной активизацию поисков новых технологий обучения.

Как показали результаты теоретического анализа по проблеме развития критического мышления студентов, многие авторы (Р.И. Мухаметов, Л.А. Сабирова [4], М.Е. Нургалиева, Н.К. Титова [7], Л.К. Фортова, Н.В. Еремина [8], М.Н. Харабаджах [9]) важное место отводят проектной деятельности, хотя, по сути, новой она не является.

Тем не менее, большое количество авторов – исследователей характеризуют проектную технологию, как одну из наиболее действенных технологий, позволяющих студентам скорее интегрироваться в процесс обучения и, следовательно, более эффективно развивать различные компетенции [9]. Но эффективное формирование компетенций в наше время невозможно без развития критического мышления. Тем самым, технология развития критического мышления студентов на основе проектной деятельности является крайне актуальной. Однако, практические механизмы её реализации в образовательном процессе высшей школы до конца не определены, что вызывает затруднение у профессорско – преподавательского состава по её применению.

Изложение основного материала статьи. Фиксирующиеся на данный момент особенности социокультурного и экономического развития России и мира способствуют формулированию современным обществом принципиально новых требований к результатам подготовки вузами специалистов по различным направлениям. Сегодня выпускник вуза, конечно, должен характеризоваться наличием комплекса профессиональных компетенций, представляющихся актуальными на текущей стадии развития избранной им сферы профессиональной деятельности. Но это – далеко не единственное требование к нему. В сложившейся на сегодняшний день ситуации в культуре, обществе, науке и технике, демонстрирующей непредсказуемую динамику развития, критически важным является умение применять такие компетенции на практике, будучи при этом способным к оперативному ориентированию в быстро меняющихся условиях.

Это, в свою очередь, означает необходимость наличия навыков анализа и оценки практически неограниченных потоков данных для последующей инициации и принятия на соответствующей основе решений, касающихся подготовки и реализации проектов, имеющих научное, социальное и/или экономическое значение.

В этой связи, отмечают Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов и О.В. Соколова [2], необходима реализация подходов, приёмов и методов, которые позволят системе высшего образования выпускать специалистов, бакалавров и магистров, не просто знающих свою область деятельности, но при этом также способных к эффективным действиям в различных проблемных ситуациях. Это, считают вышеуказанные авторы, означает необходимость первоочередного внимания к развитию критического мышления учащихся [2].

Как видим, способность критически мыслить представляет собой одну из ключевых компетенций лица, успешно завершившего обучение по вузовской программе. В практике будущей профессиональной деятельности достаточный уровень выраженности данного качества позволит молодому специалисту эффективно реализовывать ряд действий (Рисунок 1).

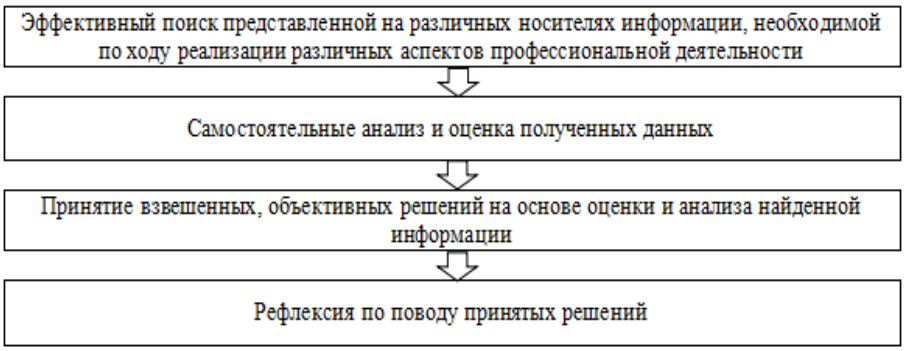


Рисунок 1. Сформированные умения критического мышления

Таким образом, наличие развитого критического мышления позволяет молодым людям, завершившим обучение по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, эффективно планировать, инициировать организовывать, осуществлять, контролировать, оценивать, а в последствии – осмысливать собственную профессиональную деятельность. В сущностном отношении данная компетенция представляет собой комплексную характеристику, основу которой составляет ряд свойств мышления и личности (Рисунок 2).

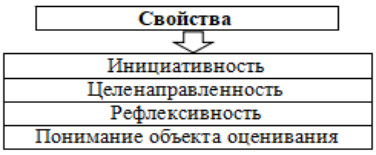


Рисунок 2. Свойства личности, обладающей критическим мышлением

Исходя из вышеизложенного, в широком смысле критическое мышление можно понимать как способность к

доскональному изучению и проверке всех возможных точек зрения, организации и осуществлению исследовательской деятельности, реализации различных путей преодоления возможных ошибок и затруднений, а на основе полученных таким образом данных – объективному оцениванию и последующей коррекции собственных действий. В более узком мы вслед за Н.К. Титовой [7] будем трактовать дефиницию «критическое мышление» как способность выпускника современного вуза формировать собственное мнение касательно различных предметов и явлений объективной реальности на основе анализа и осмысления самостоятельно полученных знаний, стойкости к влиянию принятых в обществе и профессиональной среде стереотипов.

Изложив сущностную характеристику феномена критического мышления, рассмотрим его структуру. В связи с осознанием современными учёными и практиками критической важности данной компетенции выпускника вуза, попытки выделить те или иные её составляющие неоднократно предпринимались в психолого – педагогической литературе (Е.Е. Михайлова, Л.В. Удалова [3], Р.И. Мухаметов, Л.А. Сабирова [4], Е.Ю. Пономарева [5]).

При этом, однако, до сих пор так и не было выработано единого представления о структуре рассматриваемого качества. Более того, выделяемые составляющие, как правило, относится не критическому мышлению, но к мышлению в целом.

С другой стороны, на основе анализа доступных источников мы уже сегодня можем выделить ведущие базовые компоненты критического мышления, которые должны быть присущи выпускнику современного вуза. В число этих компонентов входят:

– умения поиска и критического анализа доступной информации по проблемам профессиональной и иной социально значимой деятельности;

– способность к доказательной интерпретации и оценке данных;

– навык обнаружения общего и различного в данных, используемых по ходу реализации трудовых функций;

– умения, связанные с локализацией «слабых звеньев» в используемом материале;

– навык организации работы по сбору и презентации материала;

– способность делать обоснованные выводы.

Как уже отмечалось ранее, одним из наиболее эффективных в современных условиях путей развития критического мышления у молодых людей и девушек, обучающихся в вузах, является широкое использование технологии проектной деятельности. Обладая достаточно богатой историей развития, в условиях современности она обрела особую популярность. Сегодня данная педагогическая технология широко используется в системах высшего образования большинства государств [9].

Базовым понятием проектного обучения является «проект» [8]. Данный термин В.В. Гузеев [1] определяет двойственным образом:

– с одной стороны, данный автор понимает его как предназначенное для студентов задание, отличительным признаком которого является проблемность;

– с другой стороны, проект представляет собой целенаправленную деятельность и форму организации взаимодействия между участниками реализуемого в вузе педагогического процесса [1].

Более сложное понятие, также имеющее отношение к сфере проектной деятельности студентов, –это так называемые «проектные инновационные технологии». Согласно современным представлениям (В.В. Гузеев [1], Р.И. Мухаметов, Л.А. Сабирова [4], М.Н. Харабаджах [9]), проектные инновационные технологии интегрируют методологические подходы, приёмы и методы, позволяющие повысить творческую и познавательную активность студентов современного вуза деятельность студентов. Правильная реализация данных технологий связана с решением исследовательских задач, проектированием различных компонентов образовательной среды и созданием инновационных проектов силами формируемых команд студентов.

В основе использования проектных инновационных технологий лежат принципы (табл. 1) [9]. Как отмечают исследователи Е.Е. Михайлова, Л.В. Удалова [3], Р.И. Мухаметов, Л.А. Сабирова [4], Е.Ю. Пономарева [5]) и др, их практическая реализация в образовательном процессе позволяет обучающимся более эффективно развивать различные составляющие критического мышления (Таблица 1).

Таблица 1

Основные принципы реализации проектных инновационных технологий

Принцип	Краткая характеристика	Формируемые у студентов составляющие критического мышления
Активности	Необходимо организовать активное участие студентов в образовательном процессе, включая самостоятельное освоение ими необходимых профессиональных и личностных компетенций, отработку навыков их практического применения. Для этого следует предлагать будущим профессионалам такие проекты которые характеризуются наличием конкретных целей и задач. Во время работы над каждым из них учащиеся должны осваивать новые материалы через реализацию исследовательской деятельности и анализ доступных данных. Необходимым также представляется установление между субъектами образовательных отношений обратной связи. Преподаватели должны отслеживать ход и промежуточные результаты деятельности студентов, при необходимости давая им конструктивную критику, либо поощряя действия учащихся.	Умения поиска и критического анализа доступной информации по проблемам профессиональной и иной социально значимой деятельности
		Навык обнаружения общего и различного в данных, используемых по ходу реализации трудовых функций
		Умения, связанные с локализацией «слабых звеньев» в используемом материале
		Навык организации работы по сбору и презентации материала
Ориентации на результат	Работая над предлагаемыми им проектами, студенты должны ориентироваться на достижение конкретных результатов. Такие установки помогут им более эффективно использовать время и другие ресурсы, а также будут способствовать развитию учебной	Умения поиска и критического анализа доступной информации по проблемам профессиональной и иной социально значимой деятельности
		Способность к доказательной интерпретации и

	мотивации.	оценке данных
		Способность делать обоснованные выводы
Самостоятельности студентов	Учащиеся должны иметь свободу выбора тем проектов, целей и задач работы над ними, распределения имеющихся ресурсов.	Навык организации работы по сбору и презентации материала
		Способность делать обоснованные выводы
Интеграции знаний и навыков	Корректная реализация проектного обучения предполагает интеграцию различных областей знания для решения поставленных задач. Это помогает обучающимся лучше понимать существующие между отдельными дисциплинами связи, а равно и практическое значение формируемых компетенций.	Умения поиска и критического анализа доступной информации по проблемам профессиональной и иной социально значимой деятельности
		Навык обнаружения общего и различного в данных, используемых по ходу реализации трудовых функций
Творчества студентов	Широкое применение проектных инновационных технологий в образовательном пространстве современного вуза предполагает широкое использование обучающимися нестандартных подходов к решению поставленных задач. Студенты, таким образом, должны при выполнении проекта демонстрировать инновационное мышление и реализовывать творческий подход.	Способность к доказательной интерпретации и оценке данных
		Навык организации работы по сбору и презентации материала
		Способность делать обоснованные выводы

Таким образом, технология развития критического мышления студентов на основе проектной деятельности должна опираться на вышеобозначенные принципы.

Как отмечают исследователи Е.Е. Михайлова, Л.В. Удалова [3], М.Е. Нургалиева, Ж.А. Усина, М.К. Бейсембаев [6] и др., данная технология может активно применяться для подготовки студентов к реализации профессиональной деятельности, осуществлению трудовых функций в современных социокультурных условиях.

В условиях вузовского образовательного процесса реализация технологии развития критического мышления студентов на основе проектной деятельности предполагает последовательное прохождение ряда этапов (Таблица 2).

Таблица 2

Этапы реализации проектной деятельности студентами вуза

№	Наименование этапа	Содержание деятельности студентов
1	Формирование групп для работы над проектами	Обучающиеся организуют группы для дальнейшей совместной работы над предложенными проектами. Причём такие группы могут быть как временными, так и постоянными. Это зависит от конкретных задач, которые их членам необходимо решать.
2	Определение задач проектной деятельности	Каждый студент группы получает конкретную задачу, которую он должен решить во время работы над проектом. Подобные задачи с необходимостью должны быть актуальными и практически значимыми. Это позволит стимулировать будущих специалистов, бакалавров, магистров к активной работе, поиску креативных решений и их последующей реализации.
3	Планирование	Учащимися разрабатывается, как следует из названия этапа, план работы. В нём должны быть поставлены конкретные цели и задачи, определены сроки и ресурсы, важные для их решения. Планирование проекта позволяет структурировать проектную деятельность будущих профессионалов, тем самым повысив степень её эффективности.
4	Работа над проектом	Студенты приступают к решению задач проектной деятельности, для чего широко используют имеющиеся знания, умения, навыки и активно осваивают новые. Ими анализируется информация из доступных источников, проводятся исследования, разрабатываются и тестируются концепции и прототипы.
5	Презентация	По завершении предыдущего этапа обучающиеся презентуют перед включающей их товарищей, преподавателей, опытных практикующих специалистов и/или работодателей аудиторией его результаты. Ими при этом демонстрируются достижения, обосновываются принятые решения, даются ответы на вопросы аудитории.

Выводы. Мы завершили рассмотрение проектной деятельности как эффективного средства формирования у студентов современных вузов важной в текущих условиях составляющей компетентностного портрета, – критического мышления. И в этой связи следует сказать, что соответствующая характеристика представляет собой способность будущего специалиста формировать собственное мнение касательно различных предметов и явлений объективной реальности на основе анализа и осмысления самостоятельно полученных знаний, стойкости к влиянию принятых в обществе и профессиональной среде стереотипов.

Далее, при существовании определённого плюрализма в части структурной характеристики данного типа мышления нами были выделены шесть основных её составляющих. Их анализ, в свою очередь, позволил заключить, что в пространстве современного вуза достаточно эффективным путём развития данных качеств у обучающихся является расширение реализации проектной деятельности.

Сегодня проектная технология как средство обучения и воспитания будущих профессионалов, способных эффективно действовать в современных условиях, достаточно широко применяется вузами России и других стран.

На данный момент в отечественной системе высшего образования существуют определённые возможности для повышения эффективности применения проектной технологии во время развития критического мышления. Потенциал этот, на наш взгляд, может быть с успехом реализован в случае практического применения принципов реализации проектных инновационных технологий, а так же поэтапного их внедрения в образовательный процесс.

Литература:

1. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – Москва: Народное образование, 2015. – 238 с.

2. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов,

К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – Москва: АПКППРО, 2005. – 101 с.
3. Михайлова, Е.Е. Речевое высказывание в структуре критического мышления: поиск смысла доказательного суждения / Е.Е. Михайлова, Л.В. Удалова // Современные философские исследования. – 2024. – № 4. – С. 6-14
4. Мухаметов, Р.И. Основные педагогические технологии развития критического мышления / Р.И. Мухаметов, Л.А. Сабирова // Человек. Социум. Общество. – 2023. – № 11. – С. 46-50
5. Пономарева, Е.Ю. Совершенствование навыков критического анализа у педагогов посредством интеграции медиатехнологий в профессиональную деятельность / Е.Ю. Пономарева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 240-243
6. Развитие теоретических основ критического мышления обучающихся в вузе / М.Е. Нургалиева, Ж.А. Усина, М.К. Бейсембаев [и др.] // Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics series. – 2022. – № 3. – С. 309-321
7. Титова, Н.К. Развитие критического мышления студентов гуманитарного профиля в проектной деятельности / Н.К. Титова // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 4. – С. 91-94
8. Фортова, Л.К. От исследовательской компетентности к исследовательской культуре: проблемы и перспективы проектного обучения в старших классах естественно-научного профиля / Л.К. Фортова, Н.В. Еремина // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 25-28
9. Харабаджах, М.Н. Особенности использования проектных технологий обучения в вузе / М.Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 619-622

Педагогика

УДК 378.147:37.032
аспирант Насретдинов Айдар Ильдарович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ПЕРЕДОВОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Обоснована актуальность наставнической деятельности как ключевого механизма опережающей подготовки инженерных кадров в передовых инженерных школах (ПИШ). Аргументирована целесообразность интеграции наставников от индустриальных партнеров в образовательный процесс для гармонизации компетенций выпускника с требованиями высокотехнологичных производств. Выявлены основные формы и модели наставничества, применяемые в ПИШ, включая флэш-наставничество и проектное наставничество. Поставлена цель систематизации особенностей наставнической деятельности на предприятиях – партнерах ПИШ. Охарактеризованы функции наставника в образовательном процессе, его роль в формировании профессиональных и личностных компетенций обучающихся. Обоснована эффективность применения модели «наставник от индустрии – студент» для решения реальных производственных задач.
Ключевые слова: передовая инженерная школа, наставничество, индустриальный партнер, компетенции, проектная деятельность, флэш-наставничество, образовательный стандарт.
Annotation. The relevance of mentoring activities as a key mechanism for advanced training of engineering personnel in advanced engineering schools (AES) is substantiated. The feasibility of integrating mentors from industrial partners into the educational process to harmonize graduate competencies with the requirements of high-tech industries is argued. The main forms and models of mentoring used in AES, including flash mentoring and project mentoring, are identified. The aim is to systematize the features of mentoring activities at enterprises partnering with AES. The functions of a mentor in the educational process and their role in developing students‘ professional and personal competencies are characterized. The effectiveness of the «industry mentor – student» model for solving real production problems is substantiated.
Key words: advanced engineering school, mentoring, industrial partner, competencies, project activities, flash mentoring, educational standard.

Введение. Федеральный проект «Передовые инженерные школы» был утвержден в 2022 году при ведущих образовательных организациях высшего образования РФ в партнерстве с высокотехнологичными предприятиями. Его цель – опережающая подготовка конкурентоспособных инженерных кадров. Одним из ключевых механизмов достижения этой цели выступает институт наставничества, обеспечивающий непосредственное участие представителей реального сектора экономики в подготовке будущих инженеров [5, С. 9-30].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления и практической систематизации особенностей наставнической деятельности в условиях ПИШ, где традиционные формы наставничества приобретают новое содержание и функциональную нагрузку. В научной литературе вопросы наставничества в высшей школе рассматриваются преимущественно в контексте адаптации молодых специалистов на предприятии [4, С. 51]. Однако специфика наставнической деятельности в интегрированной образовательно-производственной среде ПИШ изучена недостаточно [9, С. 48].

В исследованиях Хайруллиной Э.Р. с соавторами обосновывается важность совокупного профессионального и личностного развития студентов для опережающего формирования конкурентного набора компетенций выпускника [8, С. 18-23]. Авторы подчеркивают необходимость построения образовательной среды вузов с учетом современных тенденций цифровизации и интеграции образования, науки и производства [9, С. 164-166]. Применительно к ПИШ актуальность наставничества возрастает в связи с необходимостью решения реальных производственных задач в процессе обучения [5, С. 9-30].

Таким образом, цель исследования – систематизировать особенности наставнической деятельности на предприятиях – партнерах передовых инженерных школ и представить эффективные формы и модели наставничества в контексте опережающей подготовки инженерных кадров.

Изложение основного материала статьи. Наставничество является одним из фундаментальных принципов образовательной деятельности ПИШ. Как отмечается в документации Передовой инженерной школы Новосибирского государственного университета, весь процесс обучения в ПИШ ведется под руководством опытных наставников из индустрии, что обеспечивает практическую направленность образования и помогает выпускникам адаптироваться к требованиям современного рынка [7]. Принцип наставничества реализуется на всех уровнях подготовки – от разработки учебных программ до организации стажировок и выполнения реальных проектов.

Анализ опыта ПИШ позволяет выделить следующие ключевые функции наставника от индустриального партнера:

1. *Образовательная функция* – передача актуальных профессиональных знаний и практического опыта, которые не могут быть в полном объеме обеспечены академическими преподавателями в силу динамичности технологического развития.

2. *Развивающая функция* – формирование у обучающихся «мягких навыков» (soft skills), включая лидерство, эффективные коммуникации, принятие решений, командную работу, критическое мышление и ответственность за результат [2, С. 104].

3. *Адаптационная функция* – погружение студентов в корпоративную культуру и производственные процессы, что сокращает период профессиональной адаптации после трудоустройства.

4. *Мотивационная функция* – повышение интереса к инженерной деятельности через демонстрацию значимости решаемых задач и возможностей профессионального роста [5, С. 9-30].

В ПИШ Южного федерального университета подчеркивают, что образовательная модель программ ПИШ базируется на проектно-ориентированном обучении, где все результаты направлены на реализацию реального проекта, заказчиком которого выступает предприятие-партнер. Одной из особенностей этой компоненты является наличие наставников от предприятий-партнеров, а также использование ресурсов промышленных предприятий для выполнения проектов [5, С. 9-30].

На основе анализа практики деятельности ПИШ и обобщения научно-методической литературы можно выделить следующие формы организации наставничества, адаптированные к условиям передовых инженерных школ.

Традиционное долгосрочное наставничество предполагает закрепление за студентом (или малой группой студентов) наставника от предприятия на весь период обучения в ПИШ. Данная форма обеспечивает преемственность в развитии профессиональных компетенций и позволяет выстроить индивидуальную траекторию подготовки под конкретные потребности производства. Как отмечается в материалах ПИШ НГТУ им. Р.Е. Алексеева, привлечение наставников из предприятий-партнеров, включая организации ГК «Росатом», позволяет усилить подготовку обучающихся по таким направлениям, как новые реакторные установки, водородная энергетика, цифровые системы и новые материалы [5, С. 9-30].

Проектное наставничество реализуется при выполнении студентами конкретных проектных задач, инициированных индустриальным партнером. Наставник выступает в роли заказчика, консультанта и эксперта, оценивающего результаты проектной деятельности. В ПИШ Университета ИТМО стратегическим партнером выступает компания «Татнефть», в рамках сотрудничества реализуются такие проекты, как создание биотехнологической платформы для производства промышленных ферментов, электрохимическая конверсия углекислого газа и создание цифрового двойника нефти [5, С. 9-30].

Флэш-наставничество представляет собой относительно новую модель, суть которой заключается в работе наставника с небольшой группой в течение коротких периодов по отдельным темам. Как показывает опыт реализации данной модели в системе профессионального образования, флэш-наставничество целесообразно применять на практических занятиях для отработки конкретного профессионального навыка. Достоинствами модели являются приобретение навыков сотрудничества, самостоятельное распределение обязанностей в группе, обмен опытом, экономия времени и быстрое достижение результата [3].

В ПИШ НГУ акцентируется внимание на том, что студенты работают под руководством наставников из индустрии, которые помогают решать задачи как частного сектора, так и государственной важности. Наставничество в ПИШ НГУ рассматривается как системный элемент, обеспечивающий практическую направленность образования на всех уровнях [7].

Наставническая деятельность на предприятиях, участвующих в проекте ПИШ, приобретает ряд специфических черт, отличающих ее от традиционного наставничества на производстве.

Во-первых, наставники от предприятий не эпизодически участвуют в жизни ПИШ, а становятся полноправными участниками образовательного процесса. Они вовлечены в разработку и рецензирование образовательных программ, участвуют в государственной итоговой аттестации, руководят производственными и преддипломными практиками. В Югорском государственном университете и Альметьевском государственном технологическом университете подписаны соглашения о совместной реализации федерального проекта, предусматривающие организацию практической подготовки и стажировок, включая работу с наставниками, для талантливых студентов магистерских программ [5, С. 9-30].

Во-вторых, в отличие от традиционного наставничества, ориентированного преимущественно на освоение текущих производственных операций, наставничество в ПИШ направлено на решение перспективных проблем отрасли. Студенты привлекаются к выполнению научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, направленных на обеспечение импортозамещения и технологического суверенитета. Как отмечается в материалах ПИШ «Сердце Урала», наставники вовлекают обучающихся в новые формы и методы работы по профориентации и решению актуальных производственных задач [5, С. 9-30].

В третьих, выпускник ПИШ, согласно заявленным требованиям, должен обладать так называемыми «smart skills» – сочетанием профессиональных и надпрофессиональных компетенций, включая управление проектами, бизнес-аналитику и предпринимательское мышление [5, С. 9-30]. Наставник от предприятия, обладающий практическим опытом коммерциализации технологий и управления инновациями, играет ключевую роль в формировании этих компетенций.

Эффективность наставнической деятельности в ПИШ обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий.

Как справедливо отмечает Р.Р. Аетдинова, ориентация не только на предметные знания, но и на формирование ценностных установок и личностных качеств выпускника требует развития методической компетентности педагогов в применении современных педагогических технологий [1, С. 11-14]. Это требование в полной мере относится и к наставникам от предприятий, которые нуждаются в повышении квалификации в области методологии и технологий высшего образования.

В ПИШ создаются специальные образовательные пространства, обеспечивающие эффективное взаимодействие студентов и наставников. В ПИШ Университета ИТМО с 2024 года функционирует новый комплекс площадью 1200 кв. метров, включающий центр искусственного интеллекта в химии, лаборатории биоинформатики, стерильные лаборатории для тестирования генетических микрочипов, лаборатории гибкой электроники и мягкой робототехники, а также коворкинг-зоны для проектной работы [5, С. 9-30].

Важным условием является создание системы мотивации как для наставников, так и для студентов. В ПИШ Университета ИТМО в 2024 году запущен первый в России эндаумент-фонд ПИШ, средства которого направляются на поддержку инновационных проектов, развитие инфраструктуры и поддержку молодых ученых [5, С. 9-30]. Это создает дополнительную мотивацию для участия наставников в деятельности ПИШ.

Анализ эволюции ФГОС инженерной подготовки показывает последовательное усиление компетентностной составляющей и увеличение свободы вузов в формировании профессиональных компетенций под запросы работодателя

[4, С. 51; 6, С. 73-85]. Стандарты четвертого поколения вводят универсальные компетенции мировоззренческого характера и базовые компетенции, охватывающие знания и умения в части основных производственных процессов. Наставничество выступает механизмом, обеспечивающим формирование этих компетенций в реальной производственной деятельности [10, С. 220-224].

Выводы. В результате исследования систематизированы особенности наставнической деятельности на предприятиях – партнерах передовых инженерных школ. Определено, что наставничество в ПИШ выполняет не только традиционную адаптационную функцию, но становится ключевым механизмом опережающей подготовки инженерных кадров, обеспечивающим интеграцию академического образования и реального сектора экономики.

Выявлены основные формы наставничества, применяемые в ПИШ: традиционное долгосрочное наставничество, обеспечивающее индивидуальную траекторию подготовки; проектное наставничество, реализуемое при выполнении реальных производственных задач; флэш-наставничество, эффективное для отработки конкретных профессиональных навыков.

Обоснованы особенности наставнической деятельности в ПИШ: интеграция наставников в образовательный процесс на всех уровнях; ориентация на решение не только текущих, но и перспективных задач отрасли; формирование предпринимательского мышления и надпрофессиональных компетенций.

Определены организационно-педагогические условия эффективного наставничества: подготовка наставников в области педагогических технологий, создание специализированной инфраструктуры для взаимодействия студентов и наставников, разработка системы мотивации участников, согласование требований образовательных стандартов и задач наставнической деятельности.

Представленные в статье формы и модели наставничества могут быть рекомендованы для внедрения в практику деятельности передовых инженерных школ, что будет способствовать опережающему формированию профессиональных и личностных компетенций выпускников, востребованных высокотехнологичными отраслями промышленности.

Литература:

1. Аетдинова, Р.Р. Повышение методической компетентности преподавателей инженерных школ / Р.Р. Аетдинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 11-14. – EDN XLRGKQ

2. Бардасова, Э.В. Теория организации и организационное поведение: учебное пособие для слушателей магистратуры / Э.В. Бардасова, Е.А. Сергеева. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2013. – 104 с. – ISBN 978-5-7882-1427-6. – EDN ZGJUBD

3. Дискуссия «Наставничество на предприятиях: анализ, решения и результаты» / ГБПОУ «Курганский промышленный техникум». – Курган, 2025. – URL: https://shkola48kurgan-r45.gosweb.gosuslugi.ru/ (дата обращения: 06.04.2026)

4. Наставничество как эффективная форма обучения: информационно-методические материалы / Л.М. Нугуманова, Т.В. Яковенко. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.

5. Передовые инженерные школы: трансфер компетенций и инноваций в интересах регионального и отраслевого развития / А.В. Келлер, Г.Н. Суворов, С.С. Шадрин [и др.] // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 2. – С. 9-30. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-9-30

6. Рудской, А.И. Концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 73-85. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85

7. Смыслы и принципы обучения / Передовая инженерная школа НГУ. – Новосибирск, 2025. – URL: https://saes.nsu.ru/meanings-principles-learning/ (дата обращения: 06.04.2026)

8. Хайруллина, Э.Р. Интеграция личностно-ориентированного и акмеологического подходов с ориентацией студентов на саморазвитие конкурентоспособности / Э.Р. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 18-23. – EDN ILKMCV

9. Хайруллина, Э.Р. Концепция обновления формы и технологий подготовки конкурентоспособных кадров в вузе / Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахртдинова, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4-1. – С. 47-58. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-4-47-58. – EDN QRZMXX

10. Хайруллина, Э.Р. Модель формирования профессиональных компетенций выпускника в условиях интеграции вуза с отраслевыми предприятиями / Э.Р. Хайруллина, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 220-224. – DOI: 10.17513/snt.39847. – EDN POVPZV

11. Хайруллина, Э.Р. Развитие образовательной среды исследовательского университета в интересах повышения мотивации студентов к профессиональной деятельности / Э.Р. Хайруллина, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 11-1(164). – С. 164-166. – EDN FVXMJL

Педагогика

УДК 378.147:811.1

кандидат педагогических наук Новик Вероника Юльевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация. Целью данной статьи является анализ особенностей современного образовательного пространства, в котором все большее место занимает использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Речь идет об организации учебного процесса на втором курсе юридической специальности. Автор анализирует сопряженность учебных целей по специальности «Судебная и прокурорская деятельность с целевым формированием иноязычной коммуникативной компетенции по иностранному языку. В статье рассматриваются преимущества и недостатки искусственного интеллекта в образовательном процессе. Автор подробно и наглядно описывает попытку использовать цифровые технологии в рамках одного практического занятия по английскому языку на втором курсе по теме «Судебный процесс». В статье представлен анализ целесообразности чередования действий на цифровых платформах с традиционными упражнениями, что позволяет достичь положительных результатов. Кроме того, автор четко определяет роль педагога при таких условиях обучения. Очевидно для автора, что такие технологии наиболее эффективны в процессе формирования языковых навыков, что представляется вполне логичным. Выводы автора отражают общую тенденцию в области образования использовать искусственный интеллект как инструмент в диапазоне средств и методов обучения, который не

может полностью их заменить. В целом, статья представляет научно-практический интерес для совершенствования процесса обучения иностранному языку в вузе в современных высокотехнологичных условиях и может быть рекомендована к печати.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, искусственный интеллект, цифровые платформы, целесообразность применения, коммуникативная компетенция, юридическая, концептосфера, инструмент формирования навыков.

Annotation. The purpose of this article is to analyze the features of the modern educational space, in which the use of artificial intelligence technologies in teaching foreign languages is becoming increasingly widespread. The subject under discussion is the organization of the educational process in the second year of legal specialization. The author analyzes the interrelation of educational aim in the specialty «Judicial and prosecutorial activities» with the purposeful formation of foreign language communicative competence in a foreign language. The article discusses the advantages and disadvantages of artificial intelligence in the educational process. The author describes in detail and vividly an attempt to use digital technologies in the framework of one practical English lesson in the second year on the topic «Judicial process». The article presents an analysis of the expediency of alternating actions on digital platforms with traditional exercises, which allows achieving positive results. In addition, the author clearly defines the role of the teacher in such learning conditions. It is obvious to the author that such technologies are most effective in the process of forming language skills, which seems quite logical.

Key words: foreign language teaching, artificial intelligence, digital platforms, expediency of appliance, communicative competence, juridical concept sphere, instrument for skills formation.

Введение. Целью данной статьи является анализ происходящих изменений в обучении иностранному языку студентов-юристов в неязыковом вузе на современном этапе и исследование целесообразности применения существующих инноваций. Необходимость в таком исследовании диктуется переменами в условиях обучения, мотивационной готовности обучающихся и в глобальной ситуации объективной реальности. Компетентностный подход к образованию диктует свои привычные цели, методы и задачи организации, при этом меняющиеся условия переформатируют их. В этой связи самым значимым достижением можно считать развитие и внедрение искусственного интеллекта, в образовательное пространство с помощью которого меняется путь формирования искомых иноязычных коммуникативных компетенций и соответственно, способы достижения целей. Под искусственным интеллектом понимается комплекс цифровых технологий, имитирующих когнитивные функции человека, а именно; анализ, прогнозирование, обработку информации и принятие решений [2, 4]. Соответственно, меняется характер образовательного пространства, в который все активнее внедряются цифровые технологии [6].

Изложение основного материала статьи. Нам представляется целесообразным и возможным рассмотреть применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку студентов-юристов как вспомогательное средство успешного формирования целевой коммуникативной иноязычной компетенции.

Анализ и сопоставление заявленных в ФГОС профессиональных компетенций с целевыми компетенциями по иностранному языку, перечень ресурсов искусственного интеллекта для обучения иностранному языку, классификация педагогических действий с их учетом, эмпирическое экспериментальное использование цифровых технологий в учебном процессе, определение их эффективности для оптимизации деятельности.

Иностранный язык как средство и способ коммуникации в условиях глобализации очевиден в качестве цели обучения в вузе. Он органично встроен в программу подготовки специалиста-юриста в любой отрасли народного хозяйства. Обращаясь к ФГОС по специальности 40.05.04 «Прокурорская деятельность», можно обратить внимание на некоторые компетенции, которые требуют владения иностранным языком. В частности, выпускник по этой специальности должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности(ОПК-9)» [9].

В области научно-исследовательской деятельности выпускник должен обладать «способностью анализировать правотворческую, правоприменительную, правоохранительную и правозащитную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт в области права (ПК-28)» [9]. Следовательно, специалист данного профиля должен уметь получать профессионально значимую информацию из различных, в том числе, и международных источников, используя современные коммуникативные технологии, основанные на англоязычной терминологии (ОПК-7) [9].

Безусловно, обращение к искусственному интеллекту может в ряде случаев облегчить и ускорить решение профессиональных задач, но полностью заменить компетентного специалиста-юриста пока не сможет. Наличие технологий по переводу иностранных текстов, определенным образом, снижает уровень лингвистической компетенции, который требовался ранее, так как в том случае подразумевался высокий мнемонический потенциал в области профессиональной лексики – который при использовании услуг электронного переводчика требуется в меньшей степени. Искусственный интеллект, безусловно, справится с эффективным поиском информации на иностранном языке, сможет ее проанализировать и даже сделать выводы по запросу.

Обратимся к опыту применения искусственного интеллекта в учебном процессе. Исследования и практика последних лет демонстрируют умеренную успешность использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Его технологии активно влияют на процесс формирования языковых навыков в чатах QuilBot, EnglishSimpleBot, адаптивных платформах Twee, GPT, ряда других. Если часть из них успешна для формирования навыков, другие эффективны в процессе создания речевых умений; Duolingo, Grammarly, GPT, ELEVENLABS, IO конкретно [3]. Цифровые ресурсы существенно экономят усилия и время педагогов, что позволяет им более творчески подходить к отбору и организации учебного материала. К одному из преимуществ можно отнести персонализацию обучения, когда искусственный интеллект может учитывать уровень знаний каждого студента, принимать во внимание личный темп освоения материала, и это в совокупности оптимизирует процесс формирования нужных навыков, умений и компетенций. К тому же, мгновенная реакция цифрового консультанта на учебные действия обучающегося придают процессу динамизм и привлекательность. Такая оперативность, очевидно, обеспечивает интенсивность процесса.

Практика их применения показывает, что эти фасилитаторы могут быть эффективными помощниками преподавателя, предоставляя безграничный объем учебно-тренировочного материала, генерируя нужный по запросу контекст, выступая виртуальным иноязычным коммуникантом с возможностью коррекции или без [1; 6]. Искусственный интеллект легко создает по параметрам письменную и устную коммуникацию, подстраивается под обучающихся. Короче говоря, на основе его использования создается практически революционная ситуация в методике преподавания и обучения иностранным языкам. Какова же роль педагога в таком случае?

По мнению педагогического сообщества, такие технологии не заменяют личностного участия специалиста, так как суть коммуникации многогранна, она состоит не только в поиске и понимании информации на иностранном языке, но и в порождении устной и письменной речи, что подразумевает владение иноязычной коммуникативной компетенцией, позволяющей осуществлять эту деятельность [5]. При использовании искусственного интеллекта педагог выступает как

организатор, посредник, своего рода, помощник и эксперт. Кроме того, преподаватель, как правило, обладает педагогической эмпатией, социальной мотивацией, личностной реакцией, что очеловечивает учебный процесс, делая его личностно значимым [4].

Общеизвестно, что не все сайты и мессенджеры доступны и бесплатны, вследствие этого могут возникнуть определенные трудности их использования. Именно педагог решает, к каким ресурсам прибегать в данной конкретной ситуации, тем более в сфере юриспруденции. Безусловно, часть ресурсов искусственного интеллекта целесообразно использовать при организации автономной деятельности, желательно, тоже по рекомендации преподавателя. На наш взгляд, такая тренировочная деятельность с использованием соответствующих технологий может стать залогом успешности обучения.

Рассматривая особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-юристов, необходимо определить юридическую концептосферу учебного процесса. Деятельность юриста включает такие действия, как составление международных договоров и соглашений, разрешение споров между странами, надзор над соблюдением прав отечественных организаций и физических лиц, участие в судебном процессе и так далее. Следовательно, особое значение в процессе обучения нужно придавать формированию определенной стилистике устноречевых навыков и умений, коммуникативных навыков, развитию общекультурной и профессиональной компетенций в данной сфере общения [7]. Что касается лингвистической компетенции, включающей грамматические и лексические навыки, то она, как известно, представляет собой основу коммуникативно адресной речи и не может быть проигнорирована в процессе обучения, а напротив, должна быть коммуникативно подготовлена, целесообразна и усилена методически. Именно в этой области уместно пользоваться ресурсами искусственного интеллекта, вырабатывая устойчивые грамматические и лексические навыки основополагающего характера с переходом на грамматическую и лексическую специфику юридических документов. Основная грамматическая составляющая дает возможность правильно осмыслять иноязычные тексты и правильно их генерировать в устноречевом общении. Сгенерированные высказывания для проверки можно выкладывать в соответствующие цифровые ресурсы, в которых имеет место грамматическая коррекция и терминологическое уточнение с обратной связью исправления ошибок, поскольку есть программы по коррекции терминов в том или ином тематически и коммуникативно обусловленном тексте.

Нам представляется целесообразным прибегнуть к направленному и контролируемому педагогом использованию цифровых ресурсов студентами-юристами. Необходимо иметь в виду такие платформы, которые обеспечивают обучение, по сути, а не сводятся к плагиату. Плагиативное использование искусственного интеллекта, особенно при генерации иноязычных текстов не приводит к осознанному употреблению изучаемого материала, не развивает у обучающихся творческие коммуникативные компетенции, а зачастую, снижает учебную мотивацию и способствует возникновению ощущения ненужности учебных усилий.

В целом, представляется возможным использовать искусственный интеллект в виде иноязычных платформ в комбинированной паттерне, чередуя их с традиционными формами и методами обучения. Предлагаем рассмотреть такую паттерну на основе профессионально окрашенной темы «Судебный процесс», отражающей специализацию профессии 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность», которая экспериментально была опробована на практическом занятии по английскому языку. В обучении приняло участие 15 студентов 2 курса в соответствии с учебным планом по предмету «Иностранный (английский) язык».

Введение в предметно-логическое содержание темы происходило с помощью демонстрации иноязычного видеофрагмента судебного заседания в США. Первое предъявление создало общее представление о процессе, последовательности юридических действий и роли участников – судьи, обвинителя и защиты. Поскольку введение активной лексики для ее последующей активизации и использования в речетворчестве занимает значительное время при действии педагога, использовалась платформа GPT, которая по запросу предлагала соответствующий лексический набор по теме. Каждый студент работал с лексическим кластером индивидуально и оперативно, к тому же последовательно в тренировочных упражнениях проверялась степень усвоенности вводимой лексики у конкретного студента, корректировалась, если это было необходимо.

Далее повторно демонстрировался видеофрагмент, восприятие которого конкретизовалось, уточнялось, благодаря отработанной на платформе лексике.

Следующим этапом занятия предлагалось генерация профессиональных реплик участников судебного заседания с помощью лексики на основе просмотренных фрагментов на компьютерной платформе с последующей их коррекцией искусственным интеллектом. Педагог контролировал прохождение тренировочного процесса, осуществлял сопроводительные реплики-реакции, что создавало эмотивный положительный настрой, передавало нюансы межличностного общения.

Затем на аудиторном занятии заявленной темы вводились элементы речетворчества, подготовленными предварительными действиями обучающихся. На платформе по запросу генерировались варианты описания уголовных дел, которые должны быть рассмотрены в суде. Каждому студенту был предложен свой вариант текста-описания рассматриваемого дела, на основе которого он должен был написать свой сценарий с репликами основных членов суда. Эта деятельность не подразумевала слепое копирование увиденного в видеофрагменте, – требовался индивидуальный подход согласно контенту каждого уголовного дела на основе изученного. Поскольку по времени это задание весьма затратно, и не все студенты справились с этим на занятии, то преподаватель предложил закончить данное задание самостоятельно в качестве домашней работы. Однако, наиболее успевающие студенты успели презентовать свой сценарий с соответствующей озвучкой на занятии. Роль педагога в данном случае заключалась в стимулирующем комментарии и одобрении деятельности студента.

Такой вид гибридной деятельности педагог-искусственный интеллект, как показывает практика, весьма продуктивен по скорости смены речевых видов деятельности: аудирование, чтение, письмо, устная речь. Отработка навыков тоже имела место, хотя и не занимала, благодаря платформе, слишком много времени. Наблюдалась индивидуализация учебного процесса, была обеспечена коррекция лексических навыков каждого обучающегося при автоматической настройке по каждому участнику. Все это оптимизировало процесс и привело к более высокому уровню формирования коммуникативной компетенции. Коммуникация была задана видеофрагментом, который иллюстрировал изучаемую тему, оживлял ее, способствовал развитию межкультурной компетенции, знакомил обучающихся с юридическими реалиями другой страны. Такое гибридное обучение создало многосоставную юридическую концептосферу как основу предметно-логического содержания по изучаемой специальности.

Нельзя не отметить психолого-эмоциональный фон вышеописанного занятия. Преподаватель спланировал органичное включение возможностей технологии искусственного интеллекта в учебный процесс, имея в виду положительное отношение студентов к цифровым действиям, учитывая оперативность в выполнении заданий, наличие индивидуального подхода. Его роль сводилась к организации последовательности учебных действий, подборке нужной платформы, контролю

за работой на ней и созданию положительной эмпатии в процессе. Преподаватель обращал внимание студентов на общекультурные отличия в речевых действиях участников суда в США по сравнению с российскими. Этот фактор имеет значения для формирования полноценной иноязычной коммуникации. В целом, преподаватель оценил применение цифровой платформы на занятии положительно. Оценка учебных действий самими обучающимися также носила оптимистичный характер: занятие принесло удовлетворение от выполненного, сохранило профессиональный интерес к увиденному и проделанному в рамках изучаемой темы.

Наш опыт использования цифровых технологий в учебном процессе, в целом, совпадает с мнением других исследователей данной проблемы, которое представлено в работах Р.З. Елсаковой, И.В. Игнаткиной, С.В. Ковальчук, Т.В. Потемкиной и других.

Выводы. Очевидно, что применение технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам только в начале развития этого процесса. В нашей стране в большинстве вузов этот тренд носит фрагментарный характер в отличие от передовых зарубежных университетов, в которых речь идет о комплексном системном употреблении вышеописанных цифровых технологиях [6]. Особенно это касается вузов Западной Европы и США. Результативность использования искусственного интеллекта доказана в сфере науки и промышленности. Следовательно, широкое внедрение данных технологий в обучение обусловлено прогрессом мирового развития.

Что касается обучения иностранным языкам, это утверждение, на наш взгляд, весьма спорно. С одной стороны, искусственный интеллект способствует оперативности учебных действий, персонализирует учебный процесс, повышает учебную мотивацию обучающихся, обеспечивает успешное формирование языковых навыков, а также может имитировать иноязычную коммуникацию. Все это работает на искомый результат формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

С другой стороны, коммуникация включает развитие эмоционального интеллекта и без участия человека это невозможно. Педагог является организатором, куратором и активным участником полноценного эмоционально окрашенного общения. При уменьшении роли педагога в учебном процессе снижается и общекультурная составляющая коммуникации. Механистический тренинг с помощью цифровых технологий не может обеспечить все компоненты реальной коммуникации. К тому же, некоторые педагоги не могут смириться с уменьшением их роли в процессе обучения. Нельзя не согласиться с мнением И.В. Игнаткиной, которая считает, что искусственный интеллект может быть лишь инструментом, предназначенным усилить методический потенциал образовательного процесса при обучении иностранным языкам в вузе [2]. Наша практика подтверждает верность этих выводов и не вызывает возражений.

Литература:

1. Елсакова, Р.З. Персонализация электронного обучения студентов вуза на основе искусственного интеллекта: современное состояние проблемы / Р.З. Елсакова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 82-102. – DOI: 10.14529/ped230407

2. Игнаткина, И.В. Возможности использования технологий искусственного интеллекта при обучении английскому языку в вузе / И.В. Игнаткина // Мир педагогики и психологии. – 2025. – № 8(109). – С. 116-122

3. Ковальчук, С.В. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко, М.Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – 1 с. – DOI: 10.17513/spno.33000

4. Кондрахина, Н.Г. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность / Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 360-363. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-360-363

5. Потемкина, Т.В. Взаимодействие с искусственным интеллектом как потенциал программы обучения иностранному языку в аспирантуре / Т.В. Потемкина, Ю.А. Авдеева, У.Ю. Иванова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 5. – С. 67-85. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-67-85

6. Семенкина, И.А. Применение инструментов искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка: теоретический обзор / И.А. Семенкина, П.В. Прусакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18. – № 1. – С. 384-392. – DOI: 10.30853/phil20250056

7. Фомин, М.А. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе / М.А. Фомин, Н.Е. Садовиков // Молодежная наука: тенденции развития. – 2022. – № 3. – С. 6-11

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность» (утверждён приказом Минобрнауки России от 18 августа 2020 года № 1058, с изменениями от 27 февраля 2023 года).

УДК 37.373

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО: ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ЧЕРЕЗ КОНКУРСЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются процесс подготовки и проведения конкурса профессионального мастерства. Исследование посвящено особенностям подготовки воспитателей к конкурсу. Определены педагогические условия, повышающие эффективность подготовки и организации конкурса. Конструированы структура и комплект заданий для конкурса профессионального мастерства «Лучший воспитатель ДОО». Был разработан и реализован план мероприятий по организации и проведению конкурса профессионального мастерства. Подробно расписаны задания для конкурса профессионального мастерства. Конкурс состоит из трех туров. На первом заочном туре создаются условия для того, чтобы конкурсант мог заявить о себе и сделать это наглядно и креативно. Важно, чтобы педагог смог показать свои умения использовать ИКТ. Второй и третий туры – очные. В результате сделан вывод, что конкурсная деятельность выступает важным элементом системы непрерывного профессионального образования, способствуя становлению высококвалифицированного, ответственного и творчески мыслящего педагога ДОО.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, всестороннее развитие, профессиональное мастерство, профессиональный диалог, самореализация, самоактуализация, инновационные методики, общественная деятельность, образовательные программы, методические разработки, педагогические ситуации.

Annotation. This article examines the process of preparing and conducting a professional skills competition. The study focuses on the specifics of preparing teachers for the competition. Pedagogical conditions that enhance the effectiveness of preparation and organization of the competition are identified. The structure and set of tasks for the «Best Preschool Teacher» professional skills competition are developed. An action plan for organizing and conducting the professional skills competition is developed and implemented. The tasks for the professional skills competition are described in detail. The competition consists of three rounds. The first, an online round, provides conditions for competitors to present themselves clearly and creatively. It is important for teachers to demonstrate their ICT skills. The second and third rounds are in-person. As a result, it was concluded that competitive activity is an important element of the system of continuous professional education, contributing to the development of a highly qualified, responsible and creatively thinking teacher of a preschool educational organization.

Key words: professional competencies, comprehensive development, professional excellence, professional dialogue, self-realization, self-actualization, innovative methods, community service, educational programs, teaching materials, pedagogical situations.

Введение. Работа была направлена на разработку и реализацию содержания конкурсной работы по повышению профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования средствами конкурсов профессионального мастерства [1].

В современном динамично меняющемся мире, где требования к работникам дошкольного образования неуклонно растут, попытка найти эффективных инструментов для способствования повышению профессионального уровня становится первостепенным вопросом [3].

Особое место в этой итерации занимают состязания/конкурсы профессионального мастерства, т.е. компетентности, умения. Они выступают не в форме оценки, это уже сильная движущая сила, способствующая всестороннему росту воспитателей детских садов (ДОО). Эти состязания педагогов являются своеобразной «горной вершиной» для каждого педагога, стремящегося к совершенству [4]. Они стимулируют к постоянному самообразованию, поиску инновационных методик и технологий, углубленному рассмотрению психолого-педагогической деятельности с детьми.

Изложение основного материала статьи. В процессе подготовки и организации конкурса были разработаны следующие задачи состязания воспитателей ДОО по профессиональному мастерству «Лучший воспитатель ДОО»:

– способствовать росту профессионального мастерства воспитателей;
– формировать конкурентоспособность педагогов;
– активизировать навыков своей работы;
– знаниями и умениями разных по уровню образования;
– квалификации воспитателей ДОО;
– способствует самореализации и самоактуализации воспитателей ДОО;
– вооружить конкурсантов необходимыми знаниями, умениями для участия в состязании;
– профессиональный конкурс «Лучший воспитатель ДОО» предполагал три тура.

Таблица 1

Структура и задания для конкурса профессионального мастерства «Лучший воспитатель ДОО»

Тур	Конкурсное задание	Цель	Формат
Первый заочный тур	Визитная карточка	Показ педагогом своих профессиональных достижений с использованием ИКТ	Съемка видеоролика, в котором педагог делится информацией об учебной, воспитательной и общественной деятельности, своих достижениях и увлечениях
	Интернет портфолио	Показ педагогом своих умений использовать ИКТ в педагогической работе и как ресурса повышения качества своей профессиональной деятельности. Умение оформлять свой опыт в виде авторских программ, концепций, систем, методик, технологий	Страница конкурсанта на сайте ДОО, которое предоставляет образовательные программы для дошкольников и содержит методические материалы и/или другие авторские разработки, а также фото- и видеоматериалы, показывающие опыт конкурсанта
Второй очный тур	Творческая презентация	Показ педагогом фрагмента педагогического опыта по заявленной теме, его методической и практической основы, конкретных методических приемов, методов, технологий, отражающие современные тенденции развития дошкольного образования	Участник конкурса демонстрирует свои профессиональные навыки через оригинальную презентацию
	Педагогическое мероприятие с детьми	Показ участником конкурса своих профессиональных навыков в сфере проектирования, организации и осуществления разнообразных видов развивающих мероприятий для дошкольников	Педагогическое мероприятие с детьми, демонстрирующее часть передового педагогического опыта, в котором процесс обучения может осуществляться в разнообразных формах
Третий очный тур	Профессиональный разговор	Показ участником конкурса способности вести профессиональное общение, чётко и кратко отвечать на поставленные вопросы, а также формулировать и	Ток-шоу, где участники, прошедшие в финал конкурса, обсуждают сложные педагогические ситуации по заданной проблематике. Тематика ток-шоу устанавливается организаторами конкурса

		обосновывать свою профессиональную точку зрения по темам, связанным с дошкольным образованием	и объявляется накануне события

На 1-ом заочном туре воспитатель получает задание «Визитная карточка», которая предполагает показ своих профессиональных достижений с использованием ИКТ. Задание – съемка видеоролика. Воспитатель делится информацией об учебной, воспитательной и общественной деятельности, своих достижениях и увлечениях. Так как визитная карточка в формате видеоролика стала важной частью конкурса, педагогам был дан шанс заявить о себе и сделать это наглядно и креативно. Использование ИКТ в этом предоставило педагогам множество инструментов для создания интересного контента.

Следующее задание «Интернет портфолио» состояло в показе воспитателя своих умений использовать ИКТ в работе, своих умений оформлять свой опыт в виде авторских программ, методик, технологий [2]. Формат этого задания заключался в создании страницы конкурсанта на сайте ДОО. Здесь должны быть методические материалы, разработки конкурсанта, видеоролики, фотографии как доказательство педагогического опыта ее работы.

На втором очном туре участник состязания получает два задания: «Креативная презентация», где воспитатель должен показать фрагмент. педагогического опыта по заявленной теме, умений и приемов педагогического воздействия. По второму заданию «Организация педагогического мероприятия с дошкольниками» воспитатель должен подготовленное мероприятие с детьми.

3-й очный тур «Профессиональное общение» предполагал показ участниками своих способностей вести деловую встречу и грамотно отвечать на поставленные вопросы, обосновывать свою точку зрения.

Проведение профессиональных конкурсов стало неотъемлемым компонентом методической работы в детском саду.

Был разработан и реализован план мероприятий по организации конкурса профессионального мастерства «Лучший воспитатель ДОО».

Таблица 2

План мероприятий по организации и проведению конкурса профессионального мастерства «Лучший воспитатель ДОО»

Этап	Мероприятие	Срок	Ответственный
Подгото вительный этап	Диагностика, профессиональной компетентности и готовности педагогов к участию в профессиональном конкурсе	Сентябрь	Методист
	Создание творческой группы по подготовке и проведению конкурса	Сентябрь	Методист, Творческая группа
	Разработка положения о Конкурсе, определение сроков его проведения, конкурсных заданий, критериев оценки, создание комиссии экспертов	Сентябрь	Методист, творческая группа
	Информирование педагогов о проведении конкурса. Знакомство с Положением о конкурсе.	Сентябрь	Творческая группа, педагоги
	Подготовка плана мероприятий по методическому сопровождению педагогов к участию в профессиональных конкурсах (таблица 8)	Сентябрь	Методист, творческая группа
	Проведение методических мероприятий по подготовке кандидатов к конкурсу профессионального мастерства	Сентябрь-февраль	Творческая группа,педагоги
Основной (проведение конкурса)	Проведение заочного этапа конкурса («Визитная карточка» и «Интернет портфолио»)	Декабрь	Экспертный совет, участники
	Представление конкурсного задания «Творческая презентация»	Январь	Экспертный совет, участники
	Представление конкурсного задания «Педагогическое мероприятие с детьми»	Январь	Экспертный совет, участники
	Представление конкурсного испытание «Мастер-класс	Январь	Экспертный совет, участники
	Представление конкурсного испытания «Профессиональный разговор»	Февраль	Экспертный совет, участники
Заключительный этап	Семинар «Анализ результатов проведения конкурса прецессионного мастерства». Подведение итогов, награждение победителей	Февраль	Заведующий, методист, педагоги
	Участие конкурсантов с выступлениями, мастер-классами перед коллегами	Март	Методист, педагоги
	Выступления на научно-практических конференциях, семинарах	Апрель	Методист, педагоги
	Диагностика педагогов. Прогнозирование дальнейшей деятельности конкурсантов	Май	Методист, педагоги

Согласно таблице 2 вся деятельность проводилась в три этапа: доконкурсный (здесь идет подготовка) конкурсный (основной этап и постконкурсный (завершающий этап).

1-й доконкурсный (подготовительный) этап направлен на методическую поддержку воспитателей в процессе подготовки к состязанию. В этот период была проведена диагностика навыков профессионала и настроенности воспитателей к участию в профессиональном конкурсе, создана творческая группа из опытных воспитателей организации и проведению конкурса.

Был оформлен указ заведующего и положение о проведении в ДОО конкурса профессионального мастерства «Лучший воспитатель ДОО», определены сроки его проведения, разработано содержание и критерии оценки конкурсных заданий, создана комиссия экспертов (жюри), качестве которых были привлечены члены методического совета и некоторые

специалисты. Педагоги с энтузиазмом были вовлечены в подготовку к конкурсу.

В соответствии с таблицей 3 в период методического сопровождения [2] воспитатели посетили обучающий семинар «Актуальные вопросы подготовки педагогов к конкурсному движению в ДОО», в ходе которого были выявлены и обсуждены актуальные вопросы подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства. Педагоги посетили вебинар по теме «Методические рекомендации по участию в конкурсах профессионального мастерства»; просмотрели видеоматериалы участников конкурса педагогических достижений прошлых лет, фото, видеоматериалы участников всероссийского конкурса «Воспитатель года». Воспитатели получили консультации-памятки «Как создать визитную карточку», «Как подготовить интернет портфолио», «Требования к оформлению творческих презентаций», «Требования к педагогическому мероприятию с детьми», «Требования к проведению мастер-класса», «Требования к профессиональному разговору». Также были проведены индивидуальные консультации воспитателей по выбору наиболее актуального направления для конкурса, по подготовке визитной карточки, интернет-портфолио, творческой презентации, по подготовке педагогического мероприятия с детьми, мастер-класса с воспитателями и по ведению профессионального разговора.

Таблица 3

План работы творческой группы по подготовке педагогов к участию в конкуре

№	Мероприятие	Ответственный	Срок
1	Обучающий семинар «Актуальные вопросы подготовки педагогов к конкурсному движению в ДОО	Заведующий ДОО, методист	октябрь
2	Просмотр видеоматериалов участников конкурса педагогических достижений прошлых лет, фото, видеоматериалов участников всероссийского конкурса «Воспитатель года»	Творческая группа	октябрь
3	Индивидуальные консультации по выбору наиболее актуального направления для конкурса	Методист, творческая группа	октябрь
4	Вебинар «Методические рекомендации по участию в конкурсах профессионального мастерства»	Творческая группа	октябрь
5	Консультация-памятка «Как создать визитную карточку»	Методист, творческая группа	октябрь
6	Консультация-памятка «Как подготовить интернет портфолио»	Методист, творческая группа	ноябрь
7	Индивидуальные консультации по подготовке визитной карточки и Интернет портфолио	Методист, творческая группа	ноябрь
8	Консультация-памятка «Требования к оформлению творческих презентацией»	Методист, творческая группа	ноябрь
9	Консультация-памятка «Требования к педагогическому мероприятию с детьми»	Методист, творческая группа	ноябрь
10	Консультация-памятка «Требования к мастер-классу	Методист, творческая группа	ноябрь
11	Предэкспертиза личных страниц участников на Интернет-ресурсах	Методист, творческая группа	ноябрь
12	Предэкспертиза Визитной карточки	Методист, творческая группа	декабрь
13	Консультация–памятка «Требования к профессиональному разговору»	Методист, творческая группа	декабрь
14	Индивидуальные консультации по подготовке творческой презентации	Методист, творческая группа	декабрь
15	Мастер-класс «Выразительность речи педагога как средство привлечения внимания аудитории»	Методист, творческая группа	декабрь
16	Практическое занятие «Размещение конкурсных материалов на личной странице участника»	Методист, творческая группа, педагоги	декабрь
17	Предэкспертиза оформления творческой презентации	Методист, творческая группа	декабрь
18	Открытые просмотры педагогическихмероприятий с детьми	Методист, творческая группа, педагоги	январь
19	Индивидуальное консультирование «Как провести конкурсное педагогическое мероприятие с детьми?»	Методист, творческая группа	январь
20	Индивидуальное консультирование по разработке мастер-класса	Методист, творческая группа	январь
21	Индивидуальное консультирование по проведению ток шоу «Профессиональный разговор»	Методист, творческая группа	январь
22	Психологический тренинг «Снимем напряжение»	Творческая группа, педагог-психолог	февраль
23	Семинар «Анализ результатов проведения конкурса прецессионного мастерства». Подведение итогов, награждение победителей	Заведующий, методист, педагоги	февраль

Перед каждым конкурсным заданием проводилась предэкспертиза личных страниц участников на Интернет-ресурсах, визитной карточки, оформления творческой презентации, составления конспекта проведения педагогического мероприятия с детьми и мастер-класса с педагогами.

На заключительном послеконкурсном этапе был проведен семинар «Анализ результатов проведения конкурса прецессионного мастерства», где подводились итоги, награждались и поощрялись педагоги. Была разработана технологическая карта этапов подготовки воспитателя к участию в конкурсе (таблица 4).

Доконкурсный этап имеет большое значение, так как предполагает вхождение педагога в конкурс и осознание им своих возможностей и готовности участвовать в конкурсе профессионального мастерства. На этом этапе педагоги с членами

творческой группы разобрали типичные ошибки, которые они могут совершить в процессе конкурса. Анализ «банка идей» для разработки сценария образовательного мероприятия с детьми, написание чернового варианта сценария мероприятия с детьми в текстовой форме на доконкурсном этапе позволило педагогам сформировать ясное понимание целей и задач предстоящего мероприятия.

Конкурсный этап был насыщенным для педагогов, так как они участвовали в конкурсных заданиях, демонстрировали свои конкурсные материалы. Интернет-портфолио усилило впечатление от визитной карточки педагогов, так как интернет страницы содержали богатый методический материал (конспекты, картотеки игр, проекты и другие). Педагоги показали, что они умеют грамотно планировать и реализовывать мероприятия с детьми, учитывая возрастные особенности детей, их интересы и возможности.

Таблица 4

Технологическая карта этапа подготовки педагога к участию в конкурсе

Этап	Цель	Мероприятие
До конкурсный	Вхождение педагога в конкурс, осознание своих возможностей и готовности участвовать в конкурсе профессионального мастерства	1. Знакомство с Положением о конкурсе и его спецификой. 2. Системный анализ опыта участников предыдущих лет, изучение тенденций в практике подачи и представления материалов, просмотр видеоматериалов, фото участников конкурса прошлых лет. 3. Выбор наиболее перспективного направления для конкурса, анализ материалов по теме своего опыта работы. 4. Ознакомление с критериями оценки визитной карточки и интернет портфолио, просмотр конкурсных материалов по этим испытаниям прошлых лет, изучение правил оформления, разбор типичных ошибок, подготовка текста к портфолио и визитной карточке. 5. Ознакомление с критериями оценки конкурсного задания по оформлению творческой презентации, просмотр конкурсных презентаций прошлых лет, изучение оформления презентации, создание банка креативных идеей (фото, картинки, музыка и другие), разработка дизайн проекта, подготовка текста к презентации. 6. Анализ «банка идей» для разработки сценария образовательного мероприятия с детьми, написание чернового варианта сценария мероприятия с детьми в текстовой форме; редактирование сценария; запись сценария в текстовом виде или в форме технологической карты, приобретение или подготовка необходимых материалов (оборудования) для реализации образовательной идеи на занятии с детьми (раздаточные материалы, демонстрационные, наглядные и пр.), выбор и подготовка ИКТ для их использования на занятии, подготовка видеозаписи репетиций (проигрывания) замысла занятия с участием коллег из творческой группы с последующим системным анализом. 7. Определение темы для мастер-класса; разработка сценария мероприятия с последующим рассмотрением и внесением правок; подготовка требуемого оборудования; видеозапись пробной репетиции с дальнейшим анализом и исправлениями; составление окончательной версии сценария мастер-класса.
Конкурсный	Выявление талантов, личных и профессиональных характеристик участника, его утверждение в рамках соревнования, а также подтверждение собственного профессионального уровня	1. Организация работы группы поддержки конкурсанта. 2. Индивидуальное консультирование. 3. Непосредственное участие педагога в конкурсе.
После конкурсный	Методическое сопровождение конкурсантов в их дальнейшем профессиональном развитии	1. Прогнозирование дальнейшей деятельности конкурсанта. 2. Предложение педагога-победителя или лауреата для включения в кадровый резерв руководителя ДОО. 3. Его участие в жюри различных конкурсов. 4. Выступления на научно-практических конференциях, семинарах и других мероприятиях.

Профессиональный разговор как этап конкурса профессионального мастерства позволяет оценить не только знание и компетентность участников, но и их способность к креативному мышлению, коммуникабельности и быстрому нахождению решений в нестандартных ситуациях. Профессиональный диалог стал для педагогов некой ареной для интеллектуального поединка.

Послеконкурсный этап служил основой для выступления педагогов на научно-практических конференциях, семинарах и других мероприятиях с целью передачи своего опыт своим коллегам. В результате, данный этап становился катализатором для внедрения новых технологий и методик, которые могли бы значительно повысить качество образовательного процесса в дошкольной организации.

Выводы. Таким образом, участие воспитателей ДОО в конкурсах способствует формированию уверенности в себе, самооценки и осознания собственной профессиональной ценности, что является фундаментом для дальнейшего развития. Результаты работы указывают на эффективность конкурсных мероприятий, так как они выступают действенным инструментом развития профессиональных навыков педагогов дошкольного образования, способствуя их личностному и профессиональному росту, мастерству, повышению качества образовательного процесса и, в конечном итоге, достижению

высоких результатов в воспитании подрастающего поколения.

Литература:

1. Волкова, Т.В. Профессиональные компетенции педагога на современном этапе развития системы российского дошкольного образования / Т.В. Волкова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 20. – С. 12-25

2. Галанцева, А.А. Теоретические аспекты методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации / А.А. Галанцева, Р.Ф. Миннуллина, А.Р. Нуриева // International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration». – Пекин, 2022. – С. 75-82

3. Петрова, В.М. О роли конкурса педагогического мастерства в дошкольном образовании / В.М. Петрова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 40-41. – URL: http://e-koncept.ru/2017/570010.htm (дата обращения: 18.02.2026)

4. Фоменко, С.Л. Управление профессиональным развитием педагога в современных условиях / С.Л. Фоменко, Е.Д. Шагарова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018. – 92 с.

Педагогика

УДК 373

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос духовно-нравственного воспитания в деятельности детского сада. Определены критерии оценки качества деятельности ДОО по духовно-нравственному воспитанию. Подобраны методики диагностики оценки качества деятельности ДОО по духовно-нравственному воспитанию. Авторами проведена диагностика выявления исходного уровня профессиональной компетенции воспитателей по данной проблеме. Определяется уровень духовно-нравственной-воспитанности дошкольников. Также проведена работа с родителями. В статье подробно освещены методики диагностики по критериям В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой и др. Акцентируется внимание на основу духовно-нравственного развития. Отмечено, что в данном случае важную роль играет создание благоприятной среды для дошкольников. По результатам первого этапа большинство воспитателей ДОО демонстрируют продуктивный уровень профессиональной компетенции в области духовно-нравственного воспитания дошкольников. Установлено, что в ДОО процесс духовно-нравственного воспитания дошкольников выстроен продуманно, опирается на профессиональные знания и соответствует современным требованиям.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, критерии, методика, профессиональны компетенции, инновационные методы, самообразование, саморазвитие, взаимоотношения, взаимодействия, эксперимент, карта диагностики, нравственные категории.

Annotation. This article examines the issue of spiritual and moral education in the activities of a kindergarten. The criteria for assessing the quality of the preschool educational institution's activities in spiritual and moral education are defined. Methods for diagnosing the quality of preschool educational institution's activities in spiritual and moral education are selected. The authors conducted a diagnosis to identify the initial level of professional competence of educators in this area. The level of spiritual and moral education of preschoolers is determined. Work with parents was also conducted. The article describes in detail the diagnostic methods according to the criteria of V.A. Adolf, N.F. Yakovleva and others. Attention is focused on the basis of spiritual and moral development. It is noted that in this case, creating a favorable environment for preschoolers plays an important role. According to the results of the first stage, the majority of preschool educational institution teachers demonstrate a productive level of professional competence in the field of spiritual and moral education of preschoolers. It was established that the process of spiritual and moral education of preschoolers in the preschool educational institution is thoughtfully structured. It is based on professional knowledge and meets modern requirements.

Key words: spiritual and moral education, criteria, methodology, professional competencies, innovative methods, self-education, self-development, relationships, interactions, experiment, diagnostic map, moral categories.

Введение. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста организации в рамках ФГОС ДО представляет собой системообразующий элемент образовательной деятельности, нацеленный на формирование у детей дошкольного возраста основ нравственных ценностей, эмоционально-волевой сферы, а также осознанной позиции к миру и другим людям [8]. Фундамент духовно-нравственного развития основывает создание благоприятной среды, в которой каждый ребёнок чувствует себя значимым, уважаемым и защищённым [1]. Эта среда формируется не только через физическое пространство, но и через культуру общения, правила поведения, традиции, принятые в детском саду. Учительская позиция – доброжелательная, терпимая, внимательная – становится ключевым фактором формирования у ребёнка внутренней установки на гармоничные взаимоотношения.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проходило на базе в одном из ДОО г. Альметьевска Республики Татарстан. В нем приняли участие педагоги, дети дошкольного возраста, родители воспитуемых. Оценка качества деятельности ДОО по проблеме исследования проходила по трем тенденциям: диагностика воспитателей, ДОО; диагностика детей дошкольного возраста, опрос родителей воспитуемых.

1. Диагностика воспитателей. В рамках диагностики осуществлена оценка уровня профессиональной компетенции педагогических работников в контексте реализации задач духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста; в процессе работы были сформулированы и обоснованы критерии и показатели такой оценки. Для оценки когнитивного критерия профессиональной компетентности педагогов была применена диагностическая карта А.В. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой [2]. Методика позволяет оценить три ключевых показателя, в том числе владение теоретической базой духовно-нравственного воспитания, которая включает: понимание целей данного направления воспитательной работы; осознание задач духовно-нравственного воспитания; знание содержания воспитательного процесса; владение информацией о методах и средствах, применяемых в духовно-нравственном воспитании детей. Овладение как традиционными, так и

современными инновационными технологиями, направленными на поддержку формирования духовно-нравственной сферы личности ребенка. Осведомленность в нормативно-правовой базе образовательной области, регламентирующей вопросы духовно-нравственного воспитания. С целью оценки мотивационного критерия нами была использована диагностическая карта Адольфа В.А., Яковлевой Н.Ф. позволяющая оценить три показателя: профессиональная мотивация ориентации на достижение целей духовно-нравственного развития воспитанников; четкое понимание собственных задач в сфере их нравственного становления; непрерывное профессиональное обучение и личностный рост педагога в контексте духовно-нравственного воспитания. Далее провели оценку уровня воспитателей к развитию (В.И. Зверева, Н.В. Немова, чтобы выявить факторы, которые, стимулируют и препятствуют саморазвитию, самообразованию педагогов по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста [4]. Для оценки деятельностного критерия была использована диагностическая карта А.В. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой С помощью этих диагностических карт мы оцениваем три показателя: умение пользоваться методами, владение методиками и технологиями, направленными на решение задач духовно-нравственного воспитания детей; способность разрабатывать и управлять процессом реализации рабочей программы духовно-нравственного воспитания детей; умение создавать РППС по духовно-нравственному воспитанию. Дополнительно была проведена оценка образовательно-воспитательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения по решению задач духовно-нравственного воспитания по авторским критериям через наблюдение за воспитателем в его педагогической деятельности и оценка РППС по духовно-нравственному развитию дошкольников (оценочный лист И.Н. Астахова, Н.Н. Карповича) [6].

Каждый критерий имеет три уровня профессиональной компетенции воспитателя в области духовно-нравственного развития и воспитания (В.А. Адольф, Н.Ф. Яковлева): репродуктивный – осведомленность, стремление осуществлять вопросы духовно-нравственного воспитания воспитуемых дошкольного учреждения по предлагаемым образцам; продуктивный – осведомленность, намерение к критическому осмыслению и оптимальному выбору и подбору компонентов воспитательного процесса (содержания, форм, методов и средств) для духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста; творческий – осведомленность, стремление к критическому осмыслению, оптимальному выбору, самостоятельному творчеству в духовном-нравственном воспитании воспитуемых ДОО. По диагностике детей предполагается проведение оценки уровня духовно-нравственной воспитанности детей дошкольного возраста. В качестве основных критериев оценки выступают: знания детей о семье и её членах, а также отношение к ним; сформированность представлений о духовно-нравственных категориях; нравственная направленность личности ребёнка, проявляющаяся во взаимодействии со сверстниками. С дошкольниками мы провели беседу «Моя семья» (Л.В. Коломийченко) по вопросам [5]. Методика направлена на выявление у детей уровня сформированности представлений о своих близких, членов семьи, родственниках, семейных традициях, отношения к близким, знание норм и правил в семье, заботливое отношение и сочувствие к своим близким со стороны дошкольника, демонстрирует ли в высказываниях желание помочь близким. Затем была организована беседа по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной Для выявления уровня понимания ребёнком нравственных качеств использовалась соответствующая методика [7]. Затем была проведена методика «Сделаем вместе» И.Б. Дермановой [3], направленная на оценку нравственной направленности личности в общении со сверстниками. Детям предлагалось совместно собрать пазл, соблюдая нормы общения. Анализ их действий позволил выделить четыре комплексных параметра: положительная нравственная направленность; отрицательная нравственная направленность; общительность; заинтересованность в совместной деятельности. Далее был проведён опрос родителей воспитанников, направленный на: выявление их мнения о важности духовно-нравственного воспитания в дошкольном возрасте; оценку возможностей его реализации в условиях ДОО при взаимодействии семьи и образовательной организации. Итоги диагностики педагогов по когнитивному критерию профессиональной компетентности в сфере духовно-нравственного воспитания отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты по карте диагностики уровня профессиональной компетентности педагога ДОО (по критериям В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой)

	Творческий уровень	Продуктивный уровень	Репродуктивный уровень
ЭГ	29% (5 чел.)	42% (7 чел.)	29% (5 чел.)
КГ	28% (5 чел.)	50% (9 чел.)	22% (4 чел.)

По итогам диагностики и данным таблицы 1 выявлено, что у 29 педагогов ЭГ и у 28% воспитателей КГ проявления когнитивного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют творческому уровню. Педагоги владеют знаниями нормативно-правовых актов в сфере образования, умеют оценивать и использовать их на практике. У 42% педагогов ЭГ и у 50% педагогов КГ проявления когнитивного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют продуктивному уровню. У 29% педагогов ЭГ и у 22% педагогов КГ проявления когнитивного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют репродуктивному уровню. Результаты диагностики в таблице 2.

Таблица 2

Результаты по карте диагностики уровня профессиональной компетентности педагога ДОО (по критериям В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой)

	Творческий уровень	Продуктивный уровень	Репродуктивный уровень
ЭГ	24% (4 чел.)	47% (8 чел.)	29% (5 чел.)
КГ	22% (4 чел.)	56% (10 чел.)	22% (4 чел.)

По итогам диагностики и данным таблицы 2 выявлено, что у 24% педагогов ЭГ и у 22% педагогов КГ проявления мотивационного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют творческому уровню. У педагогов данной группы есть устойчивый интерес и осознанная потребность в выполнении задач, связанных с духовно-нравственным воспитанием детей. Они проявляют прочное стремление к освоению новых методов в развитии духовного мира детей, ведут деятельность по самообразованию в этом направлении. У 47% педагогов ЭГ и у 56% педагогов КГ проявления мотивационного критерия профессиональной компетентности по вопросу

духовно-нравственного воспитания детей соответствуют продуктивному уровню. Сформирован профессиональный интерес и осознанная необходимость в работе по реализации задач духовно-нравственного воспитания детей. У 29% педагогов ЭГ и у 22% педагогов КГ проявления мотивационного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют репродуктивному уровню. Была дополнительно проведена методика В.И. Зверевой, Н.В. Немовой. Выявлено, что основным стимулирующим фактором к ведению деятельности по самообразованию в области духовно-нравственного воспитания у 59% педагогов ЭГ и у 61% педагогов КГ стала проводимая методическая работа в ДОО; у 53% педагогов ЭГ и у 44% педагогов КГ – внимание руководителя к этой проблеме; у 41% педагогов ЭГ и у 39% педагогов КГ – интерес педагогов к самообразованию; у 29% педагогов ЭГ и у 28% педагогов КГ – пример и влияние коллег; у 35% педагогов ЭГ и у 28% педагогов КГ – пример и влияние руководителя.

Основным барьером к ведению деятельности по самообразованию в области духовно-нравственного воспитания у 76% педагогов ЭГ и у 77% педагогов КГ стал фактор нехватки времени; у 65% педагогов ЭГ и у 55% педагогов КГ – отсутствие поддержки со стороны руководителя; у 59% педагогов ЭГ и у 44% педагогов КГ – собственная инерция педагогов; у 17% педагогов ЭГ и у 6% педагогов КГ – проблемы со здоровьем. Результаты диагностики педагогов по деятельностному критерию профессиональной компетентности в области духовно-нравственного воспитания в таблице 3.

Таблица 3

Результаты по карте диагностики уровня профессиональной компетентности педагога ДОО (по критериям В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой)

	Творческий уровень	**Продуктивный уровень**	**Репродуктивный уровень**
ЭГ	24% (4 чел.)	35% (6 чел.)	41% (7 чел.)
КГ	22% (4 чел.)	45% (8 чел.)	33% (6 чел.)

По итогам диагностики и данным таблицы 3 выявлено, что у 24% педагогов ЭГ и у 22% педагогов КГ проявления деятельностного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют творческому уровню. У 35% педагогов ЭГ и у 45% педагогов КГ проявления деятельностного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют продуктивному уровню. У 41% педагогов ЭГ и у 33% воспитателей КГ проявления деятельностного критерия профессиональной компетентности по вопросу духовно-нравственного воспитания детей соответствуют репродуктивному уровню. Результаты рассмотрим в таблице 4.

Таблица 4

Результаты наблюдения за образовательно-воспитательным процессом педагога по реализации задач духовно-нравственного воспитания

	Творческий уровень	**Продуктивный уровень**	**Репродуктивный уровень**
ЭГ	24% (4 чел.)	35% (6 чел.)	41% (7 чел.)
КГ	22% (4 чел.)	45% (8 чел.)	33% (6 чел.)

По данным таблицы 4, распределение педагогов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) по уровням проявления деятельностного критерия профессиональной компетентности в сфере духовно-нравственного воспитания детей выглядит следующим образом: творческий уровень (24% педагогов ЭГ и 22% педагогов КГ): педагоги применяют традиционные методики, и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) вместе с цифровыми ресурсами; продуктивный уровень (35% педагогов ЭГ и 45% педагогов КГ): используются традиционные методы и частично ИКТ-технологии (например, презентации), при этом цифровые ресурсы не задействуются; репродуктивный уровень (24% педагогов ЭГ и 22% педагогов КГ): ИКТ-технологии и цифровые ресурсы в работе не используются. Дополнительно была поведена оценка развивающей предметно-пространственной среды (РППС) по направлению духовно-нравственного воспитания. Результаты показали, что во всех обследованных группах РППС соответствует средней оценке: старшая ЭГ – 21 балл; старшая КГ – 20 баллов; подготовительная ЭГ – 23 балла; подготовительная КГ – 19 баллов (при максимальном балле 27-30). Результаты диагностики детей дошкольного возраста в двух возрастных группах представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики уровня духовно-нравственной воспитанности у дошкольников старшей и подготовительной групп

Критерии	**Высокий уровень**	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
	Экспериментальная группа		
Знания о семье, ее членах, отношение к ним	28% (11 чел.)	44% (18 чел.)	28% (11 чел.)
Представления о духовно-нравственных категориях	28% (11 чел.)	44% (18 чел.)	28% (11 чел.)
Положительная нравственная направленность, проявляющейся во взаимодействии со сверстником	12% (5 чел.)	40% (16 чел.)	48% (19 чел.)
Отрицательная нравственная направленность, проявляющейся во взаимодействии со сверстником	12% (5 чел.)	53% (21 чел.)	35% (14 чел.)
	Контрольная группа		
Знания о семье, ее членах, отношение к ним	22% (9 чел.)	53% (21 чел.)	25% (10 чел.)
Представления о духовно-нравственных категориях	22% (9 чел.)	53% (21 чел.)	25% (10 чел.)
Положительная нравственная направленность, проявляющейся во взаимодействии со сверстником	22% (9 чел.)	42% (17 чел.)	35% (14 чел.)
Отрицательная нравственная направленность, проявляющейся во взаимодействии со сверстником	12% (5 чел.)	28% (11 чел.)	60% (24 чел.)

По данным таблицы 5 установлено, что у 28% в ЭГ и у 22% в КГ имеют высокий уровень представлений о семье, они хорошо знают правила семейных взаимоотношений, проявляют заботливое отношение к членам своей семьи, что проявляется в высказываниях о желании помочь близким. У 44% в ЭГ и у 53% в КГ имеют средний уровень представлений о семье, дети знают нормы и правила в семье, но в целом их отличает во взаимоотношениях с членами семьи стремление в удовлетворении своих потребностей в игре, в развлечениях, сладостях и так далее. У 28% в ЭГ и у 25% в КГ имеют низкий уровень представлений о семье, они называют некоторые нормы и правила семьи, часто проявляют эгоизм в поведении, затрудняются в оценке ситуаций взаимодействия с членами семьи, крайне редко проявляют в отношении заботу и желание помочь. У 28% в ЭГ и у 22% в КГ имеют высокий уровень понимания смысла и содержания нравственных категорий – доброта (злость), честность (лживость), милосердие, отзывчивость, трудолюбие (лень). У 44% в ЭГ и у 53% в КГ имеют средний уровень понимания смысла и содержания нравственных категорий. У 28% в ЭГ и у 25% в КГ имеют низкий уровень представлений понимания смысла и содержания нравственных категорий. Высокий уровень проявления положительной нравственной направленности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником, наблюдается у 12% в ЭГ и у 22% в КГ и низкий уровень проявления отрицательной нравственной направленности во взаимодействиях с партнером наблюдается у 35% ЭГ и у 60% КГ. Средний уровень проявления положительной нравственной направленности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником, наблюдается у 40% в ЭГ и у 42% в КГ и средний уровень проявления отрицательной нравственной направленности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником, наблюдается у 53% в ЭГ и у 28% в КГ. Низкий уровень проявления положительной нравственной направленности, проявляющейся во взаимодействии со сверстником, наблюдается у 48% (19 детей) в ЭГ и у 35% (14 детей) в КГ и высокий уровень проявления отрицательной нравственной направленности во взаимоотношениях со сверстниками наблюдается у 12% (5 детей) в ЭГ и у 12% (5 детей) в КГ. Далее проведен анализ опроса родителей по оценке их мнения о важности духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном возрасте и возможности осуществления этого процесса в условиях ДОО при совместном усилии семьи. Результаты опроса родителей по анкете в таблице 6.

Таблица 6

Опрос родителей по анкете «Духовно-нравственное воспитание в ДОО»

	Высокий уровень	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
Экспериментальная группа	30% (6 чел.)	45% (9 чел.)	25% (5 чел.)
Контрольная группа	25% (5 чел.)	50% (10 чел.)	25% (5 чел.)

По итогам опроса выявлено, что высокий уровень педагогической компетенции родителей по вопросам духовно-нравственного воспитания детей имеют 30% ЭГ и 25% КГ. Родители считают проблему духовно-нравственного воспитания актуальной для современного общества, они считают возможным проводить работу по духовно-нравственному воспитанию в условиях ДОО. При этом, по их мнению, основную ответственность за нравственное воспитание детей несет семья. Отмечают важность семейных традиций в воспитании ребенка и выделяют среди них совместное празднование знаменательных дат. Средний уровень педагогической компетенции родителей по вопросам духовно-нравственного воспитания детей имеют 45% ЭГ и 50% КГ. Они считают проблему духовно-нравственного воспитания актуальной для современного общества. С их точки зрения, основную ответственность за нравственное воспитание детей несет семья и педагоги. Низкий уровень педагогической компетенции родителей по вопросам духовно-нравственного воспитания детей имеют 25% ЭГ и 25% КГ. По мнению родителей, проблема духовно-нравственного воспитания актуальна для современного общества, они считают возможным проводить работу по духовно-нравственному воспитанию в условиях ДОО, при этом, они убеждены, что основную ответственность за нравственное воспитание детей несет именно ДОО и они не готовы к тесному сотрудничеству с ДОО по вопросам духовно-нравственного воспитания.

Выводы. Таким образом, результаты первого этапа показали, что педагоги дошкольного образования преимущественно имеют продуктивный уровень профессиональной компетенции по вопросам духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Педагоги имеют хорошие знания и готовность к критическому осмыслению, оптимальному выбору целей, задач, содержания, форм, методов и средств по осуществлению воспитания в этом направлении, но придерживаются традиционных подходов, частично используют цифровые ресурсы и технологии.

Литература:

1. Азлецкая, Е.Н. Система воспитания сопереживания, сочувствия, милосердия как социальных аспектов духовно-нравственного развития дошкольников / Е.Н. Азлецкая, Н.Е. Красуля. – Краснодар, 2019. – 116 с.

2. Гладкая, И.В. Педагогическая диагностика профессиональной подготовки будущих педагогов: учебно-методическое пособие / И.В. Гладкая, И.Ю. Гутник. – Москва: Издательство РГГУ, 2022. – 120 с.

3. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – С. 32-34

4. Зверева, В.И. Методика оценки уровня готовности педагога к развитию / В.И. Зверева, Н.В. Немова. – URL: https://gigabaza.ru/doc/4404.html (дата обращения: 07.03.2026)

5. Коломийченко, Л.В. Семейные ценности в воспитании детей 3-7 лет / Л.В. Коломийченко, О.А. Воронова. – Москва: Сфера, 2017. – 128 с.

6. Меремьянина, О.Р. Оценка качества организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО / О.Р. Меремьянина. – Барнаул: КАУ ДПО «АИРО», 2023. – 34 с.

7. Урунтаева, В.А. Подготовка педагога к поддержке развития духовно-нравственного мира детей в дополнительном профессиональном образовании / В.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 327 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва: АСТ, 2023. – 48 с.

УДК 378.4:786.6
кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
аспирант Цао Вэнь
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-АККОРДЕОНИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика обучения игре на аккордеоне студентов вуза Китая. Анализируются организационные формы, методические подходы и культурный контекст современного образовательного процесса. Выявляются его сильные стороны и актуальные проблемы. К сильным сторонам музыкально-образовательного процесса относятся высокая конкуренция, четкая организация и ориентация на сохранение национальных культурных ценностей. Среди проблем обозначаются преобладание технической подготовки над художественной, ограниченность репертуара, слабое использование цифровых технологий, неравномерность развития по регионам Исследование основано на научных трудах российских и китайских специалистов, а также на историческом опыте становления баянно-аккордеонного искусства в Китае. Установлено, что ключевой особенностью китайской системы подготовки аккордеонистов является органическое сочетание интенсивной технической подготовки, национальной музыкальной традиции, европейского исполнительского опыта и достижений российской педагогической школы. Обозначены принципы обучения игре на аккордеоне в вузах Китая. Среди которых называются принцип национально-культурной ориентации и принцип интеграции российского и европейского опыта. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования музыкального образования в вузах Китая.

Ключевые слова: вузы Китая, музыкальное образование, профессиональная подготовка, исполнительские способности, национальная музыкальная традиция, техническое и художественное совершенствование.

Annotation. The article discusses the specifics of teaching accordion playing to university students in China. It analyzes the organizational forms, methodological approaches, and cultural context of the modern educational process. The article identifies its strengths and current challenges. The strengths of the music educational process include high competition, clear organization, and a focus on preserving national cultural values. The problems include the predominance of technical training over artistic training, limited repertoire, poor use of digital technologies, uneven development by region. The study is based on the scientific works of Russian and Chinese specialists, as well as on the historical experience of the development of accordion art in China. It is established that the key feature of the Chinese accordion training system is an organic combination of intensive technical training, national musical tradition, European performing experience and achievements of the Russian pedagogical school. The principles of teaching accordion playing in Chinese universities are outlined. Among them are the principle of national and cultural orientation and the principle of integrating Russian and European experience. The research results can be used to improve music education in Chinese universities.

Key words: accordion, Chinese higher education institutions, music education; professional training, performance competency, national musical tradition, technical and artistic improvement.

Введение. Аккордеон занимает важное место в современной музыкальной жизни Китая, где сегодня наблюдаются высокие темпы развития академического и любительского аккордеонного исполнительства [1]. Система подготовки аккордеонистов в китайских университетах формировалась под влиянием национальных музыкальных традиций, российского педагогического опыта, европейской исполнительской практики и государственной культурной политики [5].

Несмотря на актуальность темы, специальные исследования специфики китайского аккордеонного образования в российской науке остаются немногочисленными, что определяет научную и практическую значимость данного исследования [3]. Современное китайское высшее музыкальное образование характеризуется высокой конкуренцией, четкой организацией и ориентацией на сохранение национальных культурных ценностей. Вместе с тем в нем сохраняются актуальные проблемы: преобладание технической подготовки над художественной, ограниченность репертуара, слабое использование цифровых технологий, неравномерность развития по регионам [10; 2].

Цель статьи – комплексно проанализировать особенности организации и содержания профессиональной подготовки студентов-аккордеонистов в китайских вузах, выявить специфику их обучения и обосновать пути ее совершенствования.

Для достижения цели исследования применялись системный анализ, сравнительный метод, исторический подход и обобщение практического опыта, что обеспечило объективность полученных выводов.

Обратимся к описанию и анализу современного состояния обучения студентов игре на аккордеоне в китайских вузах.

Изложение основного материала статьи. В Китае сложилась разветвленная система высшего музыкального образования. Ведущие музыкальные вузы – Центральная консерватория в Пекине, Шанхайская, Сианьская консерватории – имеют кафедры баяна и аккордеона и осуществляют подготовку бакалавров, магистров и аспирантов [7].

История аккордеонного искусства в Китае прошла непростой путь: от заимствования иностранных моделей через периоды спада к возрождению и академизации [1]. В современных условиях китайские вузы активно развивают международное сотрудничество, приглашают российских и европейских музыкантов для проведения мастер-классов, конкурсов и концертов [5]. Для системы музыкального образования характерны массовость, строгий отбор абитуриентов и высокая дисциплина учебного процесса [5].

Анализ источников позволили выявить основные особенности подготовки студентов-аккордеонистов.

Первая особенность – единство технической подготовки и художественного самовыражения. Китайские педагоги уделяют большое внимание систематическим упражнениям, технике звукоизвлечения и аппликатуре, но рассматривают технику не как цель, а как средство музыкальной выразительности [3]. По мнению Чжао Мина, только сочетание техники и художественности обеспечивает подлинное развитие аккордеонного искусства [12].

Вторая особенность – приоритет национальной музыкальной культуры. Учебные программы включают народные мелодии и произведения китайских композиторов, что формирует культурную идентичность и отличает китайскую школу от западных [4].

Третья особенность – влияние российской музыкально-педагогической школы. Идеи О.А. Апраксиной, А.А. Николаева широко применяются в китайской практике. Российский подход, объединяющий техническую грамотность, эмоциональность и духовное содержание, гармонично сочетается с китайской философией гармонии [5].

Четвертая особенность – сочетание коллективных и индивидуальных форм работы. Групповые занятия, ансамблевое и

оркестровое музицирование сочетаются с персональным подходом к каждому студенту [9]. В Шанхайской консерватории, например, студенты регулярно играют в аккордеонном оркестре произведения «Праздник весны» в обработке Ван Юйчэна. Такие коллективные репетиции развивают навык ансамблевого дыхания и синхронизации. При этом на индивидуальных занятиях педагог может часами отрабатывать с одним студентом приёмы баянного тремоло, если у того недостаточно развита подвижность кисти.

Пятая особенность – гуманистическая и философская направленность обучения. Освоение музыки рассматривается как путь духовного совершенствования и формирования личности. Ещё Цай Юаньпэй в начале XX века писал, что эстетическое воспитание через музыку формирует гармоничную личность и способствует нравственному совершенствованию [9]. Близких взглядов придерживается Чжао Мин, который считает, что занятия на аккордеоне должны воспитывать у студента сдержанность, терпение и способность чувствовать красоту повседневного [12].

Методическая система китайских вузов сложилась на основе синтеза национального опыта и передовых иностранных разработок, она основана на исследованиях Чжао Мина и Ся Сюнцзюня как ведущих авторитетных ученых в сфере аккордеонного исполнительства и педагогики. В своих трудах авторы выделяют следующие принципы обучения игре на аккордеоне.

1. Принцип системности и последовательности: обучение строится от базовых навыков к профессиональному мастерству, обеспечивая последовательность усвоения материала [11]. На практике это означает, что первокурсники несколько месяцев занимаются только гаммами, арпеджио и простейшими этюдами. Переход к народным пьесам средней сложности происходит лишь после того, как преподаватель удостоверится в сформированности базовой аппликатуры и стабильного меха.

2. Принцип единства техники и художественного выражения: технические упражнения подчинены задачам раскрытия образного содержания музыкальных произведений [6]. Так, работая над пьесой «Птички в лесу» Д. Пьяццоллы в китайской транскрипции, студент сначала добивается ровности технических пассажей, а затем учится передавать лёгкость и щебетание через едва заметные изменения тембра и динамики.

3. Принцип национально-культурной ориентации: народная музыка входит в ядро учебных программ и формирует художественную индивидуальность исполнителя [4]. В учебных планах Центральной консерватории Пекина и Шанхайской консерватории обязательно присутствуют «Танец яо», «Песня о горе Цзинганшань» и обработки народной мелодии «Цветы жасмина». Исполнение этих сочинений требует от студента понимания национальных ладов и характерных приёмов звукоизвлечения, свойственных китайской традиционной музыке.

4. Принцип интеграции российского и европейского опыта: китайская педагогика сочетает строгость российской школы и выразительность европейской, избегая механического копирования [13]. В Нанкинском педагогическом университете, например, российскую школу представляют через строгий разбор полифонических произведений И.С. Баха по методике, близкой к школе А. Николаева. Европейский компонент проявляется в освоении свободной агогики и тембровых приёмов, заимствованных из французской традиции игры на аккордеоне кнопочного типа.

5. Пятый принцип – личностно-ориентированный подход. Он требует учитывать индивидуальные особенности студента, включая его творческие задатки и физические данные. Как показывает Ся Сюнцзюнь в монографии «Аккордеонное исполнительство и педагогика» [7], преподавателю важно обращать внимание даже на длину пальцев, силу дыхания и психологический тип ученика. Автор приводит конкретные примеры индивидуальных программ: одному исполнителю выделяется больше времени на отработку левой клавиатуры, другому – на кантилену в правой руке [7]. Такой подход позволяет избежать шаблона в обучении и выстраивать траекторию развития под конкретного музыканта.

В методической работе с конкретным репертуаром нередко можно наблюдать характерный для китайской школы приём поэтапной детализации. Взяв, к примеру, обработку народной мелодии «Цветы жасмина» в варианте для аккордеонного оркестра, педагог в Шанхайской консерватории в течение нескольких занятий последовательно выделяет: чистоту пентатонного звукоряда в верхнем голосе, точность ритмического рисунка сопровождения, а затем – нюансы динамики, имитирующие традиционное звучание эрху. При этом переход к следующему параметру происходит лишь после того, как предыдущий доведён до стабильного исполнения на протяжении всего произведения. Такая методика, по-видимому, обеспечивает надёжность усвоения, хотя и требует значительных временных затрат. Вместе с тем не вполне ясно, насколько подобный подход способствует развитию интерпретационной свободы: студент, привыкший к поэтапной разборке, в дальнейшем не всегда легко переходит к самостоятельному художественному решению. Представляется, что данное обстоятельство требует специального исследования.

В индивидуальной работе подобная детализация проявляется не менее отчётливо. При изучении, например, прелюдии И.С. Баха в китайской транскрипции для баяна, преподаватель может уделить несколько занятий исключительно вопросам пальцевого режима левой руки в сложных пассажах, не переходя к фразировке и агогике до достижения безупречной чистоты. Такой подход, по-видимому, восходит к российской педагогической традиции, однако в китайской практике он нередко доводится до абсолютной пальцевой техники.

Формы работы со студентами-аккордеонистами включают индивидуальные и групповые занятия, прослушивания, концерты и конкурсы. Всё это нацелено на развитие слуха, памяти и художественного вкуса [6]. В большинстве китайских университетов по пятницам, например, проводят открытые классные прослушивания. Каждый студент обязан сыграть перед группой выученный за неделю фрагмент. На старших курсах участие в конкурсе «Звёзды аккордеона» в Пекине или в отборочных турах «Coupe Mondiale» становится обязательным – это уже часть учебной программы, а не просто факультатив.

Иная специфика проявляется в организации конкурсной деятельности, в крупных городских вузах участие студентов в отборочных турах и внутривузовских смотрах зачастую включается в учебный план как обязательный элемент старших курсов. При этом подготовка ведётся в течение семестра и сопровождается несколькими промежуточными прослушиваниями, где жюри формируется из приглашённых педагогов других консерваторий. В провинциальных университетах подобная практика распространена значительно меньше, там студенты нередко ограничиваются региональными конкурсами, что, вероятно, отражает общий дисбаланс ресурсов. Однако следует отметить, что даже в условиях ограниченного доступа к площадкам федерального уровня, сохраняется стремление к внешней верификации уровня подготовки. По-видимому, это свидетельствует о ценностной значимости самой процедуры отбора, а не только о стремлении к получению награды.

Также существует практика открытых прослушиваний. В ведущих консерваториях они проходят в специально оборудованных малых залах с возможностью видеозаписи, а запись в дальнейшем используется при разборе ошибок, что приближает процедуру к реальным условиям сцены. Вместе с тем подобная техническая оснащённость не является повсеместной: в менее крупных вузах прослушивания нередко проводятся в обычных аудиториях без звукоизоляции, что снижает объективность оценки. Тем не менее даже в таких условиях сохраняется требование публичной демонстрации результата перед группой, что способствует формированию исполнительской устойчивости на ранних этапах обучения.

При всём развитии аккордеонной педагогики в Китае, сохраняются и проблемы. Главные из них, по данным источников [10], например, такие: техническая подготовка всё ещё доминирует над художественно-выразительной, репертуар остаётся ограниченным, цифровые технологии внедряются слабо, и налицо виден разрыв между центральными и региональными вузами по уровню обучения.

Что касается перспектив, то улучшить подготовку студентов-аккордеонистов можно, если активнее выравнивать техническую и художественную стороны, расширять репертуар за счёт классики и современной музыки, внедрять интерактивные технологии и налаживать более тесное сотрудничество с российскими музыкальными вузами [8].

Выводы. Китайская модель подготовки аккордеонистов складывается из нескольких пластов, таких как безусловный технический фундамент, национальные традиции, европейское исполнительское наследие и российская педагогическая школа. Вся система отличается жёсткой организацией, строгой дисциплиной и многоступенчатым отбором, при этом национально-культурная ориентация прослеживается на каждом этапе. Нельзя не отметить и специфическую черту китайского музыкального образования – его стремление связать профессиональную выученность с духовным ростом личности. Чтобы двигаться дальше, необходимо преодолеть техноцентризм, обогатить методику инновационными подходами и активнее развивать международные связи, особенно с российскими вузами. Полученные данные могут найти применение в непосредственной педагогической работе, при проектировании учебных программ и в дальнейших исследованиях музыкального образования в китайских университетах.

Литература:

1. Ван, Д. К истории развития аккордеонного репертуара в Китае (1949-1966) / Д. Ван // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2014. – № 1. – С. 44-48

2. Ван, Ц. Интерактивные технологии в развитии музыкальных способностей обучающихся игре на баяне и аккордеоне в детских музыкальных школах Китая: дис. ... канд. пед. наук / Ц. Ван. – Санкт-Петербург, 2024. – 163 с.

3. Гайдай, П.В. Развитие профессионального музыкального образования в контексте межкультурного взаимодействия: Россия – Китай, XX век / П.В. Гайдай // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 3(76). – С. 50-56

4. Ииань, В. Развитие музыкального образования в Китае и России / В. Ииань // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – Т. 11. – № 2. – С. 74-80

5. Корсакова, И.А. Развитие цифровых технологий в музыкальном образовании Китая: оценка и перспективы / И.А. Корсакова, С. Чжан // Искусство и образование. – 2024. – № 6. – С. 122-129

6. Рякина, О.Р. Становление профессионального обучения игре на хроматической гармонике в Китае / О.Р. Рякина, Ч. Сюй // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 72-74

7. Ся, С. Аккордеонное исполнительство и педагогика / С. Ся. – Шанхай: Байцзя, 2009. – 527 с.

8. Фан, И. Китайские философы о музыкальном воспитании и современные педагоги о вокальном образовании / И. Фан, С.А. Коновалова // Интерактивная наука. – 2021. – № 7(62). – С. 26-29

9. Цай, Ю. Мнение об образовательной политике (1912) // Избранные педагогические труды / Ю. Цай. – Пекин: Народная педагогическая пресса, 1980. – 5 с.

10. Чжао, М. К вопросу о перспективах баянного (аккордеонного) искусства КНР: в диалоге с музыкантами / М. Чжао // Музыкальное образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 55-62

11. Чжао, М. Периодизация развития баянно-аккордеонного искусства в Китае / М. Чжао // Manuscript. – 2020. – Т. 13. – № 12. – С. 283-288

12. Чжао, М. Проблемы баянно-аккордеонного искусства в Китае на современном этапе развития: причины и пути преодоления / М. Чжао // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2020. – № 3(57). – С. 94-101

13. Чжэн, Ц. Сравнение профессионального обучения аккордеонистов в вузах Китая и России: магистерская диссертация / Ц. Чжэн; науч. рук. К. Гуань. – Нанкинский педагогический университет. – Нанкин, 2006. – 89 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
аспирант Юй Го
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЙСКИХ ВОКАЛИСТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. Рассматривается проблема диагностики уровня сформированности музыкальной культуры у китайских студентов-вокалистов, обучающихся в российских вузах. Актуальность исследования обусловлена ростом академической мобильности и увеличением числа китайских вокалистов в российских образовательных учреждениях. Выявлены ключевые различия в подходах к подготовке в Китае и России, влияющие на критерии оценки. Обоснована необходимость разработки диагностической модели, учитывающей специфику предварительной подготовки китайских обучающихся. Предложена модель диагностики музыкальной культуры, включающая определение понятия, выделение показателей и соответствующих диагностических методов с конкретными заданиями студентам. Понятие «музыкальная культура вокалиста» из Китая уточняется на основе изучения и сравнения подходов российских и китайских исследователей, а также с учётом специфики вокальной деятельности. На основе содержания определения понятия были выделены показатели – «технико-исполнительский», «художественно-образный» и «культурно-контекстуальный». Для каждого из показателей определены диагностические методы/формы и разработаны конкретные задания. Для диагностики технико-исполнительского показателя применяется форма академического концерта. Для измерения художественно-образного показателя используется метод аналитической беседы, а для культурно-контекстуального показателя – письменный анализ в сочетании с педагогическим наблюдением.

Ключевые слова: музыкальное образование, китайские студенты-вокалисты, диагностика музыкальной культуры, вокальная педагогика, технико-исполнительский, художественно-образный и культурно-контекстуальный показатели.

Annotation. The problem of diagnosing the level of musical culture development in vocal students from the People's Republic of China is examined. The relevance of the study stems from the growth of academic mobility and the increasing number of Chinese vocal students in Russian arts universities. Key differences in approaches to training vocalists in China and Russia, which influence

assessment criteria, are identified. The necessity of developing a diagnostic model that takes into account the specifics of the preliminary training of Chinese students is substantiated. A model for diagnosing vocal culture is proposed, including the definition of the concept, the identification of indicators and corresponding diagnostic methods with specific student tasks. The concept of «musical culture of a vocalist» from China is specified based on the study and comparison of approaches by Russian and Chinese researchers, as well as taking into account the specifics of vocal activity. Based on the content of the concept's definition, the following indicators were identified: «technical-performative», «artistic-imaginary», and «cultural-contextual». Diagnostic methods/forms have been defined for each indicator, and specific tasks have been developed. The form of an academic concert is used for the diagnosis of the technical-performative indicator. The analytical interview method is used to measure the artistic and imaginative indicator, while the written analysis combined with pedagogical observation is used to measure the cultural and contextual indicator.

Key words: music education, Chinese vocal students, diagnostics of musical culture, vocal pedagogy, technical, artistic, and cultural indicators.

Введение. Современная система высшего музыкального образования в России всё чаще сталкивается с необходимостью интеграции иностранных студентов. Особенно заметен приток китайских вокалистов. Подготовка этих обучающихся в отечественных вузах требует точной и объективной оценки исходного уровня сформированности музыкальной культуры. Между тем традиционные диагностические инструменты, ориентированные преимущественно на российских студентов, далеко не всегда учитывают специфику предшествующей подготовки, полученной в китайской исполнительской школе. В китайской системе музыкального образования основной акцент традиционно делается на технической точности, дисциплине и многократном оттачивании исполнительских навыков [2]. Российская вокальная педагогика, напротив, придаёт особое значение образно-эмоциональному восприятию музыки, творческой интерпретации и широкому культурному контексту [6]. Именно это существенное расхождение в подходах создаёт острую необходимость в разработке специальной диагностической модели, способной объективно зафиксировать реальный уровень музыкальной культуры китайских студентов-вокалистов.

Изложение основного материала статьи. Системы образования в двух странах выстроены по-разному, и это напрямую отражается на диагностике. В Китае подготовка вокалиста строится в основном на лекциях, содержание довольно жёстко регламентировано, программы заточены под то, чтобы студент освоил узкие специализированные курсы и много раз отработал конкретные навыки [7]. В российской модели всё вариативнее, есть и семинары, и практикумы, и самостоятельная исследовательская работа. Много внимания уделяют общегуманитарным дисциплинам, чтобы кругозор студентов расширялся. Из этого вытекает диагностическая проблема: китайский студент-вокалист может отлично сдать узкий тест по специальности, но растеряется, когда потребуется показать понимание более широкого культурного контекста.

Практика тоже организована по-разному. В России она поэтапная, производственная, а в Китае – больше социально-исследовательская. Поэтому диагностика не должна сводиться только к экзаменам. Нужно смотреть и на практику. В Китае часто начинают обучение очень рано, лет с трёх-пяти. На первых этапах образно-эмоциональная сторона может отходить на второй план, и в итоге вырастают технически очень оснащённые исполнители, но с однобоким развитием [11]. К моменту поступления в вуз у них, как правило, высокий уровень техники, а вот с художественной интерпретацией возникают сложности [4]. В российской же педагогике изначально стремятся к тому, чтобы техника и образ развивались вместе [3]. Это требует от диагностической процедуры разделения оценки технического аппарата и художественного замысла, чтобы выявить диспропорции в развитии студента.

Диагностика музыкальной культуры китайских обучающихся в российских условиях выявляет ряд проблемных зон. Одной из ключевых является языковой барьер, влияющий на понимание специальных терминов и концептуальных позиций авторов произведений. Фундаментальной сложностью остаётся неспособность во всём объёме постигнуть содержание произведений иной музыкальной культуры. Это особенно заметно при работе с кантиленными произведениями, требующими вчувствования в интонационный строй русской речи [1]. Поэтому диагностические задания должны включать не только исполнение, но и вербальное обоснование интерпретации. Это позволяет оценить глубину понимания текста. Ментальные особенности также оказывают влияние на процесс оценивания. В китайской культуре принята иерархия во взаимоотношениях преподавателя и студента, предполагающая непререкаемый авторитет педагога. Это кардинально отличается от российской системы, основанной на субъект-субъектном взаимодействии и диалоге [1]. Недостаточно развитые коммуникативные умения и культурная изоляция обучающихся из Китая затрудняют выявление их творческого потенциала в ходе диагностических процедур. В связи с этим методы диагностики должны быть адаптированы для создания безопасной среды, стимулирующей студента к проявлению инициативы и самостоятельности.

Современные требования к подготовке по профилю «Музыка» (педагогическое образование) предполагают, что студент владеет навыками самостоятельного анализа [9]. Для китайских обучающихся это тоже должно быть в зоне диагностики. Умение разобрать вокальное произведение – это уже показатель уровня музыкальной культуры [12]. На диагностику влияют и мировоззренческие различия. В Китае музыкальное образование исторически заточено под духовно-нравственное воспитание, под этическое воздействие музыки. Российская система сохраняет акцент на профессиональное мастерство [13]. Если это не учитывать, можно неверно интерпретировать результаты. Например, высокая мотивация китайского студента может быть связана не только с личными амбициями, но и с социальным статусом профессии, и при оценке вовлечённости это стоит иметь в виду.

Чтобы справляться с этими сложностями, имеет смысл внедрять адаптированные версии базовых русскоязычных методических материалов [1].

Понятие «музыкальная культура» в российской педагогике давно получило статус одной из центральных категорий. Л.В. Школяр трактует его через призму духовного постижения музыкального искусства. Она связывает это понятие со степенью внутренней открытости ребенка к музыке, его эмоциональной отзывчивостью, уровнем музыкальной грамотности и способностью к осмысленному переживанию художественного образа [15]. Такое понимание подчеркивает не столько сумму знаний, сколько живое личностное отношение к искусству.

В работах авторов, специально обращавшихся к исполнительской практике, это понятие приобретает дополнительные оттенки. Г.М. Цыпин, в частности, рассматривает музыкальную культуру исполнителя как неразрывное единство технического мастерства и художественного осмысления [14]. Без такого единства, по его убеждению, любое выступление рискует остаться лишь демонстрацией ремесла, лишенного глубины и подлинной выразительности. Подобный подход смещает акцент в сторону активной интерпретационной деятельности музыканта.

Существенно отличается угол зрения китайских исследователей. В трудах Д. Пэн, посвященных сохранению и трансформации традиционной музыкальной культуры Китая, это понятие тесно увязано с преемственностью национальных исполнительских традиций, строгой дисциплиной технического совершенствования и бережным отношением к

каноническим формам. Здесь на первый план выходит точность, многократная отработка и верность первоисточнику качества, которые формируются у исполнителей с ранних этапов обучения в китайской системе [10].

Деятельность вокалиста обладает своей ярко выраженной спецификой. Она предполагает не только безупречное владение голосовым аппаратом, но и постоянную готовность к публичному концертному исполнительству. Контроль дыхания, работа резонаторов, четкая дикция, умение распределять динамику и тембр, где все эти элементы требуют тонкой психофизиологической настройки. Л.Б. Дмитриев в своих исследованиях неоднократно подчеркивал, что техническая сторона вокала не существует отдельно от художественной задачи [5]. В.П. Морозов развивал эту мысль, указывая на сложные механизмы взаимодействия физиологии, акустики и эмоциональной выразительности в процессе пения [8]. В концертных условиях к этому добавляется необходимость установления контакта с залом, удержания драматургии целой программы, мгновенного реагирования на акустику помещения. Все перечисленное делает профессию вокалиста особенно требовательной к интеграции самых разных качеств личности.

Учет позиций российских и китайских авторов, а также специфики вокальной деятельности позволяет сформулировать рабочее определение применительно к китайским студентам-вокалистам, обучающимся в российских вузах. Музыкальная культура таких исполнителей предстает как интегративное личностное образование, которое соединяет высокую техническую оснащенность, характерную для китайской исполнительской школы, с развитой способностью к образно-эмоциональной интерпретации и пониманием широкого культурно-исторического контекста, типичным для российской вокальной педагогики.

Разные авторы выделяют в структуре музыкальной культуры различные компоненты. Л.В. Школяр акцентирует внимание на музыкальном опыте, музыкальной грамотности и музыкально-творческом развитии [15]. В исследованиях, связанных с исполнительством, чаще встречаются указания на технико-исполнительский, художественно-образный и рефлексивно-оценочный компоненты. Китайские авторы, в свою очередь, нередко подчеркивают значение дисциплинарно-технического и традиционно-канонического начал [10].

Под музыкальной культурой вокалиста в настоящем исследовании понимается интегративное качество личности, оно объединяет техническое владение голосовым аппаратом, способность к художественной интерпретации произведения и понимание культурно-исторического контекста музыки. Данное определение позволяет выделить его показатели: технико-исполнительский, художественно-образный и культурно-контекстуальный.

Диагностика технико-исполнительского показателя проводится в форме академического концерта. Студенту предлагается исполнить программу из трёх произведений разного стиля и эпохи. В процессе фиксируется качество звукоизвлечения, интонационная точность, дикция и владение дыханием. Оценка проводится по заранее разработанной шкале, где каждый параметр получает отдельный балл. Такой подход даёт возможность увидеть реальный уровень технической оснащённости без влияния субъективных факторов [11].

Художественно-образный показатель диагностируется через аналитическую беседу. После исполнения произведений студент получает задание обосновать выбранные средства выразительности: темп, динамику, фразировку. Беседа проводится в форме диалога, где преподаватель задаёт уточняющие вопросы по эмоциональному замыслу и стилевой принадлежности. Это позволяет оценить глубину интерпретации и степень самостоятельности в раскрытии художественного образа.

Культурно-контекстуальный показатель выявляется методом педагогического наблюдения в сочетании с анализом письменного отзыва. Студенту предлагается прослушать и проанализировать запись вокального произведения на русском языке. Задание включает краткое описание исторического контекста, авторского замысла и особенностей интонационного строя текста. Наблюдение ведётся в течение семестра и фиксирует динамику понимания «чужой» музыкальной культуры. Такой подход особенно важен для китайских вокалистов, поскольку языковой барьер часто скрывает реальный уровень контекстного знания.

Все формы и методы применяются комплексно в рамках единой диагностической процедуры. Сначала проводится академический концерт, затем аналитическая беседа и, наконец, письменный анализ с наблюдением. Результаты сводятся в индивидуальную карту, где отмечается уровень сформированности каждого показателя: высокий, средний или низкий. Высокий уровень характеризуется балансом техники и художественности, самостоятельной аргументированной интерпретацией. Средний проявляется в хорошей технике при поверхностной образности и фрагментарном понимании контекста. Низкий обнаруживает дисбаланс техники и художественности в исполнении произведений, интонационные сбои и формальное отношение к материалу.

Для наглядного представления структуры модели приведём соответствие показателей, диагностических методов и конкретных заданий студентам в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие показателей музыкальной культуры, диагностических методов и заданий студентам

Показатель	Диагностический метод/форма	Конкретное задание студенту	Основные критерии оценки
Технико-исполнительский	Академический концерт	Исполнить программу из трёх произведений разного стиля и эпохи	Качество звукоизвлечения, интонационная точность, дикция, дыхание
Художественно-образный	Аналитическая беседа	После исполнения обосновать выбор темпа, динамики, фразировки и эмоционального замысла	Глубина интерпретации, самостоятельность, стилевая убедительность
Культурно-контекстуальный	Письменный анализ и педагогическое наблюдение	Прослушать запись вокального произведения на русском языке и написать отзыв с описанием исторического контекста и интонационного строя текста	Понимание культурно-исторического контекста, адекватность интерпретации

Эта структура диагностики позволяет комплексно оценить уровень сформированности музыкальной культуры.

Процедура диагностики выстраивается поэтапно и занимает не более трёх академических часов. Сначала проводится академический концерт, затем аналитическая беседа и письменный анализ с педагогическим наблюдением. Такой порядок позволяет получить комплексную картину сформированности музыкальной культуры.

Предложенная модель даёт преподавателю объективные данные для дальнейшей коррекционной работы. Она позволяет не только зафиксировать текущий уровень, но и определить зоны ближайшего развития.

Таким образом, технико-исполнительский показатель диагностируется через исполнение студентом концертной программы из трёх произведений разного стиля и эпохи, художественно-образный через аналитическую беседу, в ходе которой студент обосновывает выбранные средства выразительности (темп, динамику, фразировку), а культурно-контекстуальный через письменный анализ записи вокального произведения на русском языке и педагогическое наблюдение в течение семестра. Такой порядок диагностики соответствует приоритетам российской школы и учитывает специфику межкультурной коммуникации китайских студентов.

Выводы. Можно сделать выводы, что диагностика уровня сформированности музыкальной культуры китайских вокалистов в российских вузах требует специальных инструментов, учитывающих особенности предшествующей подготовки обучающихся. Предложенная модель, основанная на трёх показателях и соответствующих диагностических методах, позволяет объективно оценить техническую оснащённость, художественно-образную выразительность и культурно-контекстуальное понимание. Каждый метод и форма раскрываются через конкретное задание студенту, что обеспечивает прозрачность и практическую применимость процедуры.

Внедрение подобного диагностического подхода в практику российских вузов искусств будет способствовать успешной интеграции китайских студентов-вокалистов, повышению качества их профессиональной подготовки и дальнейшему развитию межкультурного диалога в сфере музыкального образования. Перспективы исследования связаны с апробацией модели на практике.

Литература:

1. Арановская, И.В. Теоретико-методические основы процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств / И.В. Арановская, Т.С. Орлова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – С. 61-69

2. Ван, Н. Сравнение китайских и западных методик музыкального образования / Н. Ван // Новое поколение: достижения и результаты молодых ученых в реализации научных исследований. – 2023. – С. 9-11

3. Ван, С. Применение концепций российского музыкального образования в преподавании китайской музыки / С. Ван // Оригинальные исследования. – 2024. – № 1. – С. 41-45

4. Веньцзун, Лю. Этапы формирования вокально-педагогического мастерства будущего учителя музыки / Лю Веньцзун // Педагогика и современность. – 2015. – № 3(17). – С. 51-55

5. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики: учебное пособие / Л.Б. Дмитриев. – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2026. – 352 с.

6. Кислякова, Ю.Н. Состояние сформированности вокально-педагогической культуры у будущих преподавателей музыки / Ю.Н. Кислякова, Б. Лю // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12. – № 4. – С. 228-232

7. Лянвэнь, И. Подготовка преподавателей музыки в Китае и России: общее и частное / И. Лянвэнь // Известия Уральского федерального университета. – 2022. – С. 122-125

8. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники: учебно-методологическое издание для вокалистов / В.П. Морозов. – Москва, 2002. – 494 с.

9. Овсянникова, О.А. Современные требования и новые подходы к профессиональной подготовке студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка» / О.А. Овсянникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3(144). – С. 87-90

10. Пэн, Д. Исследование пути наследия китайской традиционной музыкальной культуры / Д. Пэн, А.Д. Майданский // Universum: филология и искусствоведение. – 2022. – № 12(102). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-puti-naslediya-kitayskoy-traditsionnoy-muzykalnoy-kultury (дата обращения: 24.04.2026)

11. Соколов, А.В. Современные методы формирования и подготовки музыканта-исполнителя в вузах Китая и России / А.В. Соколов // Современные проблемы музыкальной педагогики высшей школы. – 2007. – № 2. – 133 с.

12. Тагильцева, Н.Г. Приобщение китайских студентов к российской музыкальной культуре / Н.Г. Тагильцева, Ван Бодун // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 1. – С. 17-20

13. Хуан, С. Мировоззренческие особенности музыкальной культуры и музыкального образования в Китае и России / С. Хуан // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 2. – С. 105-107

14. Цыпин, Г.М. Музыкальное исполнительское искусство: теория и практика / Г.М. Цыпин. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 318 с.

15. Школяр, Л.В. Музыкальное образование в школе: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Л.В. Школяр [и др.]; под ред. Л.В. Школяр. – Москва: ACADEMIA, 2001. – 230 с.

Педагогика

УДК 5.8.3

магистрант Одинокова Алина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Салмина Ангелина Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЫЯВЛЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ДЕФИЦИТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В статье рассматривается анализ фонематических дефицитов у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Изложен анализ научно-методологической литературы. Описаны фонематические дефициты у изучаемой категории дошкольников. В исследовании, проведенном на базе нескольких образовательных организаций, приняли участие 40 детей в возрасте 5-6 лет. Диагностическая методика включала задания на выделение звуков, различение слов-паронимов и воспроизведение слоговых рядов. Количественный анализ полученных данных подтвердил наличие стойкого отставания в развитии фонематических процессов у данной категории детей. Выявлен системный характер фонематического дефицита, охватывающий все уровни фонематических процессов. Описаны качественные особенности затруднений дошкольников с ОНР. Сделаны выводы о нестабильности и недостаточной автоматизации фонематических процессов. Полученные данные конкретизируют структуру фонематического дефицита у изучаемой категории детей.

Ключевые слова: фонематический дефицит, дошкольники, общее недоразвитие речи, фонематический анализ и синтез, фонематическое восприятие.

Annotation. The article discusses the analysis of phonemic deficits in preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. The analysis of scientific and methodological literature is presented. The phonemic deficits in the studied category of preschoolers are described. The study, conducted on the basis of several educational organizations, involved 40 children aged 5-6 years. The diagnostic methodology included tasks for the selection of sounds, the differentiation of paronomas, and the reproduction of syllable series. A quantitative analysis of the data obtained confirmed the presence of a persistent lag in the development of phonemic processes in this category of children. The systemic nature of phonemic deficit, covering all levels of phonemic processes, was revealed. The qualitative features of the difficulties experienced by preschoolers with ONR were described. Conclusions were made about the instability and insufficient automation of phonemic processes. The data obtained specify the structure of phonemic deficit in the studied category of children.

Key words: phonemic deficit, preschoolers, general speech underdevelopment, phonemic analysis and synthesis, phonemic perception.

Введение. Фонематическое восприятие, представляющее собой способность к различению и идентификации фонем родного языка, является ключевым условием для успешного формирования навыков грамотности и эффективной речевой коммуникации. В отечественной логопедии данный процесс трактуется как многокомпонентная психическая деятельность, охватывающая слуховую дифференциацию акустических признаков звуков, их последующую категоризацию и соотнесение с эталонами, закрепленными в языковом сознании индивида [2; 5; 6; 11].

Роза Евгеньевна Левина считала, что основной причиной многих проявлений общего недоразвития речи выступает недостаточная сформированность фонематического восприятия, что затрудняет не только коррекцию звукопроизношения, но и формирование полноценных языковых обобщений. Эта гипотеза получила развитие в работах её последователей – Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой. Установлено, что даже при относительно сохранных речевых навыках у детей с ОНР III уровня фонематические процессы остаются несформированными, что создаёт скрытый, но устойчивый дефицит, обусловливающий трудности в овладении чтением и письмом в школьном возрасте [9].

Несмотря на наличие обширного научного опыта в изучении особенностей формирования фонематических процессов у детей и характера нарушений при речевых патологиях, до сих пор не до конца ясна специфика фонематических дефицитов у современных дошкольников с ОНР III уровня, а также их взаимосвязь с другими факторами. Особенности и системный характер таких нарушений требуют дополнительного изучения и детализации. Многие исследования отмечают низкий уровень сформированности фонематических процессов, однако недостаточно раскрывается структура дефицита, его зависимость от условий подачи материала и контекста деятельности [3; 7; 8].

Формирование этой способности проходит несколько этапов – от простого различения акустически контрастных фонем до их тонкой дифференциации, что должно завершиться к концу дошкольного возраста. Однако у детей с ОНР III уровня, несмотря на достаточно развитую фразовую речь, фонематические процессы, как правило, сохраняют дефицитарный характер, что подтверждается данными исследований Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркиной и других отечественных логопедов. Указанное состояние проявляется в некорректной дифференциации оппозиционных звуков, а также затруднениях при выполнении операций анализа и синтеза звукового состава слова, что несомненно формирует предпосылки для развития дислексии и дисграфии в школьный период [1; 4; 10].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью своевременной логопедической поддержки детей с ОНР и недостаточной проработанностью качественных характеристик фонематического дефицита у дошкольников данной группы, что определяет актуальность данного исследования.

Целью работы стало выявление признаков фонематического дефицита у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в нескольких образовательных учреждениях, в котором приняли участие 40 детей 5-6 лет с ОНР III уровня. Диагностическая процедура включала несколько блоков заданий, направленных на оценку различных аспектов фонематической системы речи.

Первый блок был ориентирован на выявление способности к слуховому различению звуков: детям предлагалось выделить нужный звук из цепочки, отличить слова, схожие по звучанию, но отличающиеся по смыслу, а также запомнить и повторить ряд из 3-4 слогов.

Второй блок включал задания на фонематический анализ и синтез на уровне слова: определение нужного звука в слове, выделение первого и последнего звука, установление количества и последовательности звуков.

Третий блок направлен на проверку фонематического восприятия в естественных речевых контекстах: умение различать похожие по звучанию, но разные по смыслу слова в предложении.

Максимальное количество баллов за все задания – 7.

Не был зафиксирован ни один ребёнок, который бы успешно справился с выполнением всех предложенных диагностических проб. Наиболее выраженные затруднения у дошкольников были связаны с операциями опознания заданного звукового элемента в составе слоговых цепочек и слов. При выполнении этих заданий типичными были как пропуски целевых элементов (45%), так и ошибочное выделение фонем (37,5%), сходных с искомыми по акустическим или артикуляционным признакам. Значительные трудности возникали при выполнении заданий, направленных на выявление особенностей сформированности фонематического восприятия, а также различения слов, схожих по звучанию, но разных по смыслу, в контексте (87,5%).

Задание на дифференциацию слов-паронимов на слух, направленное на оценку восприятия слов, близких по звуковому составу, испытуемые выполнили лучше, однако результат также остаётся низким. Только 8% детей выполнили его безошибочно, при этом у значительной части группы (70%) наблюдались стойкие трудности при различении оппозиционных пар типа «коза-коса», «чёлка-щёлка».

Задание на запоминание и воспроизведение ряда слогов из 3-4 элементов было выполнено детьми лишь наполовину (50%). Качественный анализ показал, что воспроизведение слоговых пар с противопоставлением согласных по твёрдости-мягкости осуществлялось несколько успешнее, чем по звонкости-глухости, которые вызвали трудности у подавляющего числа детей (42%). Расширение ряда до трёх элементов вызывало как характерные замены и смешения звуков, так и выраженные искажения слоговой структуры.

При проведении пробы на выявление особенностей сформированности фонематического восприятия установлено, что у большинства детей (65%) отсутствует способность распознать искажённое произношение как некорректное, если оно соответствует их собственному типу речевого нарушения. Остальные дети (35%) в основном правильно выделяли дефектное звучание, отличное от их индивидуального типа нарушения, а также верно определяли нормативное произношение слова.

При выполнении заданий, предполагающих сложный фонематический анализ, зафиксированы серьёзные затруднения. Умение воспроизводить правильную последовательность звуков в словах, таких как «стол» или «книга», продемонстрировали лишь отдельные дети. Большинство дошкольников (85%) не справились с точным подсчётом количества звуков в словах из 4-5 элементов, часто пропуская гласные или сонорные звуки. Лучше было выполнено задание на выделение первого и последнего звука, однако и здесь наблюдались устойчивые ошибки: вместо звука дети называли первый слог («сом» – «со»), либо указывали на звук, акустически похожий на нужный ([б] вместо [п]).

Диагностическое обследование дало объективную оценку первичного фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня. Результаты количественной обработки отображены в таблице 1.

Таблица 1

Данные статистического анализа

Количество учеников (%)	**Суммарный результат (баллы)**					
	1	1,5	2	2,5	3	3,5
33						
30						
15						
15						
5						
2,5						

Анализ информации, представленной в таблице 1, показывает, что ни один участник исследования не достиг максимального результата (7 баллов) за выполнение диагностических заданий. По итогам разбора отдельных заданий для каждого участника исследования стало очевидно, что подавляющее большинство (63%) набрали суммарный балл в пределах от 1,0 до 1,5 баллов, что значительно ниже ожидаемого уровня для данной возрастной группы. Лишь 2,5% детей от всей группы приблизились к нижней границе нормы и набрали 3,5 балла, однако даже их успеваемость демонстрировала качественные недостатки при выполнении упражнений, требующих сложного анализа и синтеза фонем. В рамках этого конкретного исследования были сделаны следующие выводы:

Наличие распространенных нарушений фонематического восприятия, влияющих на каждый оцениваемый уровень: начиная от способности различать отдельные звуки речи и звуки в составе слогов и заканчивая способностью выполнять фонематический анализ и синтез на уровне отдельных слов (наблюдалось у 75% испытуемых).

Обнаружены качественные особенности затруднений (67%). Серьезные затруднения возникали при выполнении слуховых заданий, требующих различения акустически сходных фонем, особенно тех пар, которые различаются только по звонкости-глухости, а также по свистящим-шипящим звукам. Это особенно очевидно при анализе результатов заданий, в которых используются пары слов, которые легко перепутать. Кроме того, наблюдался выраженный дефицит в сформированности сложных форм фонематического анализа, таких как определение последовательности, количества и позиции звуков в слове.

Качественный анализ, проведенный в ходе исследования, показал, что состояние фонематического восприятия у 93%, то есть у большинства испытуемых, характеризуется нестабильностью и недостаточной автоматизацией, а его эффективность существенно зависит от контекста выполнения задания. Установлено, что показатели восприятия улучшаются при использовании визуальных опор или в условиях игровой деятельности. Выявленные закономерности согласуются с положением Р.Е. Левиной о ключевой роли фонематического дефицита в более широком контексте понятия ОНР.

Следовательно, разработанный и пробированный диагностический комплекс позволил не только констатировать недостаточный исходный уровень сформированности фонематических процессов, но и выявить типичные качественные профили дефицита. Данный факт представляет существенную значимость для углубленного понимания механизмов наблюдаемых нарушений и служит необходимой научной основой для дальнейшего (выходящего за рамки настоящего исследования) планирования дифференцированной и адресной логопедической коррекции.

Выводы. Результаты исследования, направленного на выявление особенностей фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, свидетельствуют о следующем: у детей данной возрастной группы и логопедической категории отмечается устойчивое замедление формирования фонематических процессов.

Данное отставание проявляется не только в количественных показателях, но и в характерных качественных трудностях, отличающихся от типичных. У большинства испытуемых фонематическое восприятие характеризуется нестабильностью, ситуативностью и недостаточным уровнем автоматизации процессов, о чем свидетельствует зависимость результатов от различного рода внешних факторов (наличия визуальных опор, введения в процесс диагностики игровых ситуаций). Недостаточная сформированность фонематического восприятия у детей с ОНР мешает им закреплять слуховые образы звуков в речи, что затрудняет их способность их различать. Это приводит к стойким нарушениям звукопроизношения, поскольку ребенок не может различать грамотное и неграмотное воспроизведение фонем, и одновременно создает условия для возникновения трудностей в приобретении навыков грамотности (чтения и письма) на начальных этапах образования.

Фонематический дефицит у обследованных детей носит системный характер, распространяясь на все компоненты фонематической сферы: от самых фундаментальных актов слухового различения отдельных звуков до сложных операций фонематического анализа и синтеза. Тем не менее, процедуры, связанные с различением акустически сходных фонем – особенно тех пар, которые различаются только по звонкости-глухости, а также свистящих и шипящих – оказываются наиболее подверженными ошибкам.

Установлена прямая связь между качеством звукопроизношения ребенка и его способностью к слуховому контролю: дошкольники часто не замечают ошибок в речи других людей, если эти искажения соответствуют характеру их собственных дефектов. Это наблюдение подтверждает интегрированный характер слуховых и моторно-речевых элементов в рамках общей структуры фонематического восприятия.

Диагностические данные свидетельствуют о том, что даже при относительно стабильном уровне развития фразовой речи (что характерно для III уровня ОНР) фонематические процессы остаются неразвитыми, что создает основу для потенциальных нарушений чтения и письма при поступлении в школу.

Полученные результаты конкретизируют структурное описание фонематического дефицита у изучаемой группы детей и имеют право являться основой для планирования дифференцированной коррекционно-логопедической работы, направленной на решение выявленных проблем, с учетом индивидуальных профилей затруднений.

Литература:
1. Бабина, Г.В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.А. Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва; Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 174-192
2. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. – Москва: Педагогика, 1977. – 46 с.
3. Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург, 2012. – 224 с.
4. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г.Г. Голубева. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 270 с.
5. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1687 (дата обращения: 02.02.2026)
6. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова. – Москва: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
7. Заркенова, Л.С. Определение уровня сформированности фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Л.С. Заркенова, Б.И. Ильясова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 1. – 62 с.
8. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В.А. Ковшиков. – Санкт-Петербург: Каро, 2014. – 128 с.
9. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – 117 с.
10. Ткаченко, Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – Москва: Владос, 2015. – 122 с.
11. Швачкин, Н.Х. Развитие фонетического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин. – Москва: Академия, 2004. – 113 с.

Педагогика

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Олешова Варвара Васильевна
Институт психологии и комплексной реабилитации государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Галкина Вера Александровна
Институт психологии и комплексной реабилитации государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К БАЗОВЫМ УЧЕБНЫМ ДЕЙСТВИЯМИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования базовых учебных действий у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации. Особое внимание уделяется проблеме развития коммуникативных навыков у детей, имеющих дополнительные нарушения интеллектуального развития. Авторы анализируют специфику восприятия речи и формирования коммуникативных умений у данной категории детей. В работе описываются характерные особенности речевого развития детей с кохлеарными имплантами, включая понимание речи, построение связных высказываний. Обсуждаются специфические трудности, с которыми сталкиваются дети при формировании связной речи и взаимодействии со сверстниками. Отмечается важность создания благоприятных условий для развития слухового восприятия, формирования понимания речи и побуждения к речевой активности у детей после кохлеарной имплантации. Обсуждаются целевые ориентиры коммуникативного развития детей к завершению дошкольного образования. Отмечается, что несмотря на возможность слышать звуки окружающего мира и речь благодаря проведенной имплантации, формирование базовых учебных действий существенно осложняется при наличии нарушений интеллекта. Авторы подчёркивают необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков в дошкольном возрасте. В статье акцентируется внимание на важности своевременной подготовки детей к школьному обучению.
Ключевые слова: кохлеарная имплантация, базовые учебные действия, нарушение слуха.
Annotation. The article discusses the features of the formation of basic educational actions in preschool children with hearing impairments after cochlear implantation. Special attention is paid to the problem of developing communication skills in children with additional intellectual disabilities. The authors analyze the specifics of speech perception and the formation of communication skills in this category of children. The article describes the characteristic features of the speech development of children with cochlear implants, including the understanding of speech and the construction of coherent statements. The specific difficulties faced by children in developing coherent speech and interacting with peers are discussed. The importance of creating favorable conditions for the development of auditory perception, the formation of speech comprehension, and the promotion of speech activity in children after cochlear implantation is noted. The target guidelines for the communicative development of children by the end of preschool education are discussed. It is noted that despite the increase in the number of children with cochlear implants, the number of children with hearing impairments remains high.
Key words: cochlear implantation, basic learning activities, and hearing impairment.

Введение. Кохлеарная имплантация является самым эффективным современным методом помощи детям с глубокой степенью тугоухости и глухотой. Ежегодно в Российской Федерации проводится порядка 1000-1200 операций. Система кохлеарной имплантации позволяет детям с тяжелыми нарушениями слуха воспринимать речь и неречевые звучания окружающего мира на уровне, приближенном к нормальному. Однако успех реабилитации зависит от ряда факторов: возраста имплантации, слухового опыта ребенка, индивидуальных особенностей и наличия дополнительных нарушений развития, а также адекватности настроек речевого процессора, выбора педагогического метода реабилитации и включенности семьи в этот процесс [7; 8].

Изложение основного материала статьи. Учитель-дефектолог (сурдопедагог), работающий с детьми с кохлеарными имплантами, может встретиться с большим разнообразием вариантов развития детей после перенесенной операции. Основная задача сурдопедагога – максимально приблизить ребенка к уровню развития слышащих сверстников. Но даже ребенок, прошедший запускающий этап реабилитации и вставший на путь естественного формирования коммуникации и

речи, может пойти по разным путям развития. Авторы выделяют следующие группы детей [5]:

– ребенок, приблизившийся к возрастной норме, но требующий периодической оценки и наблюдения за благополучием его развития;

– ребенок, не приблизившийся к возрастной норме, но имеющий перспективы сближения с ней при поддержке со стороны специалистов;

– ребенок, не приблизившийся к возрастной норме, но имеющий перспективы сближения с ней при постоянной и систематической поддержке со стороны специалистов;

– ребенок, не приблизившийся к возрастной норме и не имеющий перспектив сближения с ней даже при регулярной поддержке со стороны специалистов и родителей.

Последняя группа является наименее изученной в научной литературе, так же, как и группа имплантированных детей с легкой степенью умственной отсталости. В соответствии с научными исследованиями, частота интеллектуальных нарушений у детей с тугоухостью и глухотой встречается втрое чаще, чем у слышащих сверстников [3].

Нужно сказать, что при наличии у ребенка с КИ нарушения интеллекта, формирование базовых учебных действий (БУД) сильно осложняется, поскольку такой обучающийся не может самостоятельно перенимать опыт взрослого – ему необходимо целенаправленное обучение.

Согласно А.Г. Асмолову, А.В. Хуторскому и В.А. Галкиной, базовые учебные действия (БУД) – это универсальные действия, которые проявляются в деятельности ребёнка независимо от того, какой учебный предмет он изучает или в какой жизненной ситуации находится [2].

Всего выделяют четыре вида БУД:

Познавательные – связаны с поиском информации, её анализом, выполнением логических операций.

Личностные – отражают владение нормами поведения и нравственными ориентирами.

Коммуникативные – подразумевают умение выстраивать взаимодействие с окружающими, поддерживать диалог, вежливо общаться (как устно, так и письменно).

Регулятивные – направлены на самоконтроль: способность планировать свои действия, прогнозировать их результат и объективно оценивать достигнутые итоги.

У дошкольников с нарушениями слуха и интеллекта выявляются нарушения во всех категориях базовых учебных действий (БУД), причём наиболее ярко выражены дефициты в сфере коммуникативных умений.

Это связано с тем, что у детей наблюдаются сложности с формированием понимания речи, самостоятельная речь таких детей нередко бывает недостаточно ясной и понятной окружающим; у них возникают трудности с построением связных предложений и формированием логически корректных высказываний; словарный запас ограничен – чаще всего он сводится к базовым, бытовым понятиям.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в программе 2.3. (для слабослышащих детей с нарушением интеллекта) сформулированы требования к освоению образовательной программы. Ключевая особенность данной программы заключается в том, что она ставит в центр внимания формирование жизненных компетенций – навыков, необходимых для решения повседневных задач, предусматривает поэтапную интеграцию ребёнка в социальную среду, помогая ему адаптироваться к окружающему миру. Программа нацелена на расширение круга социальных контактов (в рамках возможностей ребёнка), способствует обогащению повседневного жизненного опыта обучающегося и включает в себя возможность взаимодействия со слышащими сверстниками, что важно для развития коммуникативных умений и социализации.

Исходя из этого мы считаем наиболее целесообразным начать формировать предпосылки к БУД в дошкольном возрасте. В данной статье мы рассмотрим, как подготовить ребенка к осуществлению коммуникации со взрослым и сверстниками.

На этапе завершения дошкольного образования для детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации и имеющих дополнительные нарушения в развитии, значительно отстающие от возрастной нормы, выделены следующие целевые ориентиры относительно коммуникации:

– В адекватно настроенном речевом процессоре ребенок слышит и различает звуки окружающего мира и речь на расстоянии более 6 метров, а также шепотную речь – на расстоянии 4-6 метров. Особенности восприятия на слух неречевых звучаний соответствуют нормально слышащему ребенку более младшего возраста. Ребенок может испытывать затруднения в восприятии речи на слуховой основе.

– У ребенка наблюдается естественное слуховое поведение, однако соответствующее поведению слышащего ребенка более младшего возраста.

– В общении с близкими людьми ребёнок преимущественно использует устную речь, дополняя её разнообразными невербальными средствами. При этом развитие речевых и коммуникативных навыков существенно отстаёт от возрастной нормы.

– Наблюдаются следующие характерные особенности: ребёнок понимает на слуховой и слухо-зрительной основе несложные фразы – чаще те, которые напрямую связаны с его текущей деятельностью или конкретной ситуацией; самостоятельная речь включает звукоподражания, лепетные и полные слова, короткие фразы из 2-3 слов; на данном этапе формируются лишь базовые умения выстраивать связные высказывания – в первую очередь в формате разговорной речи; собственная речь ребенка интонационно выразительная, естественная по тембру, произносимая в обычном темпе, включающая большое количество аграмматизмов, недостаточно внятная, может быть затруднена для восприятия окружающими.

В зарубежных исследованиях результаты в учебе школьников с КИ сравниваются с достижениями слабослышащих детей, являющихся пользователями слуховых аппаратов (М.Е. Баулина, А. Уилер, М.Мотасадди-Заранди) и отмечается, что имплантированные обучающиеся отстают от слышащих сверстников. М.Е. Баулина отмечает, что показатели коммуникативных и учебных навыков у имплантированных школьников зависят от выбора образовательного маршрута [1].

На момент поступления в школу, у детей с нарушениями слуха и легкой степенью умственной отсталости стоит остро проблема формирования базовых учебных действий, которая связана с необходимостью освоения надпредметных универсальных действий, благодаря которым возможно более успешное освоение учебного материала.

В настоящее время проблема формирования базовых учебных действий является недостаточно изученной в научной литературе. Надпредметные универсальные действия изучены в основном относительно детей с сохранным интеллектом или с интеллектуальными нарушениями, но с сохранным слухом [4; 6].

С целью изучения предпосылок у ребенка с кохлеарным имплантом и нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста к осуществлению БУД мы провели экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проходило в период с 2023 по 2026 год на базе ФГБУ Центр реабилитации для детей

(с нарушениями слуха) МЗ РФ, ГБОУ Школа № 1708, ГБОУ «Курчатовская школа». В эксперименте приняло участие 25 дошкольников в возрасте 6-7 лет, перенесших кохлеарную имплантацию. Средний возраст проведения операции составил 30 месяцев.

В рамках данной статьи мы рассмотрим осуществление коммуникативных действий.

Детям была предложена серия заданий, разработанная на основе требований ФАООП для обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ. Рассмотрим некоторые из них.

Задание 1. Составь рассказ по картинке.

Цель: выявить состояние связной устной речи, умение логически верно строить фразу, умение вступать в коммуникацию.

Описание: детям была предложена сюжетная картинка, на которой дети с кохлеарными имплантами играют во дворе. Такая картинка наиболее приближена к реальному жизненному опыту обучающихся. Детям предлагается составить рассказ по картинке, а затем педагог задает вопросы по содержанию текста. Это позволит выявить, вступает ли ребенок в коммуникацию с другим человеком, умеет ли отвечать на вопросы.

Задание 2. Игра с конструктором.

Цель: выявить умение общаться друг с другом, умение пользоваться речью и адекватно реагировать на высказывание товарища.

Описание: детям предлагается поиграть в конструктор, для этого необходимо разделить детей на пары и дать задание собрать фигуру (например, домик), затем каждая пара обучающихся представляет свой результат и рассказывает, что они собрали. Педагог должен наблюдать за детьми во время выполнения задания и отслеживать, как дети между собой общаются.

Оценка результатов. Оценивание производится по балльной шкале путем заполнения чек-листа по каждому заданию.

0 баллов – ребенок не осуществляет коммуникацию, может осуществлять неадекватные действия, например, облизывать конструктор и не выполнять задание. Деятельность ребенка носит манипулятивный характер.

1 балл – ребенок пытается осуществить коммуникацию посредством речи, но делает это нестабильно. Устная речь невнятная, нарушен порядок слов в предложении, в речи много аграмматизмов. Со сверстниками контактирует, но из-за особенностей устной речи взаимопонимание затруднено.

2 балла – ребенок осуществляет коммуникацию посредством речи, однако использует в основном, бытовой словарь, фраза строится не всегда логично и требуется помощь педагога для того, чтобы правильно выразить мысль. Общается со сверстниками только в рамках учебной ситуации.

3 балла – ребенок осуществляет коммуникацию самостоятельно, активно пользуется речью, использует короткие фразы, которые построены верно. Любит общаться со сверстниками не только в учебных ситуациях, но и на переменах. Ребенок активно включается в игры и не испытывает сложностей в самостоятельном общении.

Далее представим чек-лист, где отражены критерии, по которым оценивались предпосылки к сформированности КБУД.

Итак, к предпосылкам сформированности коммуникативных БУД у старших дошкольников с нарушением интеллекта после операции по кохлеарной имплантации следует относить: умение вступать в контакт со сверстниками, понимание обращенной речи, использование речи для коммуникации. Следовательно, они же выступили в качестве критериев для чек-листа.

Таблица 1

Критерии

Критерий	0	1	2	3
Вступление в контакт со сверстниками				
Понимание обращенной речи				
Использование речи для коммуникации				
Умение общаться как в знакомых, так и в незнакомых, новых ситуациях				
Грамотность речи и построения фраз				

В соответствии с количеством баллов было выделено 3 уровня сформированности предпосылок КБУД:

1 уровень (0 баллов) – ребенок не осуществляет коммуникацию. Игнорирует задания и, даже с помощью педагога, не начинает общаться со сверстниками.

2 уровень (1-2 балла) – ребенок вступает в коммуникацию, но нестабильно пользуется устной речью, часто речь содержит большое количество аграмматизмов, зачастую нарушена структура предложения. Дети лучше говорят короткими фразами в рамках знакомых ситуаций. В новых ситуация часто теряются и не знают, как правильно общаться.

3 уровень (3 балла) – ребенок активно общается со сверстниками, используя устную речь. Ребенок хорошо умеет взаимодействовать в разных ситуациях. Речь не такая развернутая, как у имплантированных детей, догнавших по своему уровню слышащих сверстников, поскольку при нарушении интеллекта все психические процессы протекают иначе. Однако, ребенок умеет общаться и понимает, что ему отвечают.

Ниже представим результаты, где в процентном соотношении отражены полученные результаты.

У 75% исследуемых был обнаружен второй уровень сформированности предпосылок к формированию КБУД, т.е. дети недостаточно хорошо использовали речь для коммуникации, что обусловливало необходимость усилить целенаправленную работу в этом направлении в рамках дошкольного образования. У 15% детей выявился третий уровень, что свидетельствовало о том, что очень маленькое количество обучающихся было способно овладеть коммуникативными навыками на достаточном уровне на этапе завершения дошкольного образования. 10% детей обнаружили первый уровень, в связи с чем были сделаны выводы о необходимости целенаправленной коррекционной работы.

Выводы. В результате исследования было выявлено, что с одной стороны, обучающиеся получили возможность слышать: при условии адекватно настроенного и работающего речевого процессора они воспринимают звуки окружающего мира и речь на уровне, приближенном к нормальному, у них формируется понимание речи и собственная речь, но в связи с наличием нарушения интеллекта, формирование коммуникативных навыков значительно затрудняется. Такой ребенок с трудом усваивает различные грамматические конструкции, не всегда понимает смысл сказанного или прочитанного, сам не может правильно и логично построить фразу – это приводит к сложностям в общении с другими людьми.

Полученные результаты говорят о том, что необходимо усилить работу по формированию предпосылок к осуществлению коммуникативных БУД в дошкольном возрасте, так как на этапе обучения в школе, дети, которые не умеют вступать в коммуникацию, будут испытывать значительные трудности не только в обучении, но и в социальной адаптации.

Литература:
1. Баулина, М.Е. Образовательная траектория и нейропсихологическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации / М.Е. Баулина // ИТС. – 2018. – № 4(93). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-traektoriya-i-neyropsihologicheskoe-soprovozhdenie-detey-posle-kohlearnoy-implantatsii (дата обращения: 26.03.2026)
2. Галкина, В.А. Формирование познавательных базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью в современных образовательных условиях / В.А. Галкина // Специальное образование XXI века: материалы международного научного форума (Санкт-Петербург, 21 апреля 2021 года). – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 63-70
3. Головчиц, Л.А. Особые образовательные потребности глухих и слабослышащих дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Л.А. Головчиц // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 5(80). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobye-obrazovatelnye-potrebnosti-gluhih-i-slaboslyshaschih-doshkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami (дата обращения: 24.03.2026)
4. Гуткевич, Е.В. Психическое развитие детей после кохлеарной имплантации как фактор реабилитации и жизнеспособности / Е.В. Гуткевич, В.О. Шишкина // Аутизм и нарушения развития. – 2025. – Т. 23. – № 4. – С. 53-61. – DOI: 10.17759/autdd.2025230406
5. Кукушкина, О.И. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 21. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-21/podbor-obrazovatelnoj-sredyi,-adekvatnoj-novyim-vozmozhnostyam-rebenka,-i-ego-dalnejshee-soprovozhdenie (дата обращения: 24.03.2026)
6. Лобанова, И.В. Теоретические основы формирования базовых учебных действий у детей с нарушением слуха и интеллекта / И.В. Лобанова // Инновационное развитие современной науки: теория, методология, практика: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции (Петрозаводск, 14 октября 2021 года). – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. – С. 59-63
7. Специальное и инклюзивное образование / В.А. Галкина, А.Ю. Гвоздева, О.В. Караневская [и др.]. – Москва: МГПУ, 2023. – 188 с. – ISBN 978-5-243-00779-5. – EDN IAXSIP
8. Туфатулин, Г.Ш. Эпидемиологическая характеристика детской популяции пользователей кохлеарных имплантатов Санкт-Петербурга / Г.Ш. Туфатулин, И.В. Королева // Вестник оториноларингологии. – 2023. – Т. 88. – № 3. – С. 21-26

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Орлова Дарья Сергеевна
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
Военная ордена Жукова Академия войск Национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВООВО РОСГВАРДИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье на основе анализа аргументируется актуальность формирования универсальной компетенции планирования (УКП) у курсантов младших курсов военных образовательных организаций высшего образования (ВООВО) Росгвардии. При обновлении совокупности обязательных требований к образованию определенного уровня и профессиональной подготовке будущих офицеров данное направление заслуживает особого внимания. Настоящее исследование показало, что в условиях реализации ФГОС ВО 3++ проблема системного осмысления УКП в контексте профессиональной готовности офицера требует дальнейшей разработки. Это обстоятельство подчеркивает необходимость дальнейшего научного анализа и уточнения понятийного аппарата данной компетенции. В ходе работы был проведен теоретико-методологический анализ ключевых положений компетентностного подхода. Результаты этого анализа позволили уточнить авторское определение УКП, адаптировав его к специфике деятельности курсантов военных образовательных организаций. Были выделены и описаны структурные составляющие УКП, включающие мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный аспекты. Обоснованы основные функции УКП в структуре профессиональной готовности, такие как интегративная, управленческая, адаптивная, прогностическая и развивающая. Доказано, что компетенция планирования выступает в качестве системообразующего фактора профессионального становления будущего офицера Росгвардии на начальном этапе обучения. Результаты исследования могут быть применены при проектировании рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств и программ воспитательной работы в военных образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: универсальная компетенция планирования, профессиональная готовность, курсанты младших курсов, компетентностный подход.

Annotation. The article demonstrates the relevance of developing the universal planning competency among junior cadets in higher military educational organizations of the Russian National Guard. This direction is particularly significant in the context of updated educational standards and the growing demands for the professional training of future officers. The present study has shown that under the conditions of implementing the Federal State Educational Standards of Higher Education 3++, the problem of a systematic understanding of the UPC in the context of an officer's professional readiness remains insufficiently developed. This fact highlights the need for further scientific examination and conceptual clarification of this competence. During the research, a theoretical and methodological analysis of the key provisions of the competence-based approach was conducted. The results of this analysis made it possible to refine the author's definition of the UPC, adapting it to the specifics of cadet activity in military educational institutions. The structural components of the UPC were identified and described in detail; they include motivational and goal-oriented, cognitive, operational and activity-based, as well as reflexive and evaluative aspects. In addition, the article substantiates the main functions of the UPC within the structure of professional readiness, such as integrative, managerial, adaptive, prognostic, and developmental functions. It has been proved that planning competence serves as system-forming factor in the development of future officers of the National Guard as professionals at the initial stage of their training. The findings have practical value and can be applied when designing academic course curriculum, assessment tools, and educational programs in higher military educational institutions.

Key words: universal planning competency, professional readiness, junior cadets, competence-based approach.

Введение. Исследование универсальных компетенций будущих офицеров приобретает большое значение в связи с

актуализацией системы высшего военного образования Российской Федерации и реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО 3++). Для офицеров Росгвардии, чья служебно-боевая деятельность характеризуется высокой динамикой и непредсказуемостью, на первый план выходит компетенция планирования (УКП), потому что она выступает основой как личной организованности, так и эффективного управления подразделениями. Однако анализ научной, педагогической литературы показывает, что, несмотря на широкое освещение общих вопросов компетентностного подхода, содержание, структура и особенность формирования УКП применительно к курсантам младших курсов военных вузов Росгвардии остаются недостаточно изученными. Целью данной статьи является теоретико-методологическое уточнение сущности универсальной компетенции планирования в контексте профессиональной подготовки данной категории обучающихся. Для достижения этой цели в работе предлагается авторский подход к понятию УКП, определяется ее компонентный состав и функции, а также намечаются перспективные направления для последующего анализа.

Изложение основного материала статьи. Ключевой методологической стратегией современного высшего образования, которая ориентирует результат образования не на объем усвоенных знаний, а на способность выпускника эффективно действовать в разнообразных проблемных ситуациях, является компетентностный подход [6, С. 89; 9, С. 23]. В системе военно-профессионального образования данный подход трансформируется с учётом специфики служебно-боевой деятельности: курсант должен обладать не только необходимыми знаниями, но и умением оперативно принимать решения, управлять личным составом, планировать действия в условиях ограниченного времени и ресурсов. Реализация ФГОС ВО 3++ по направлениям обучения офицерских кадров предусматривает формирование универсальных компетенций, включающих системное и критическое мышление, самоорганизация и саморазвитие. При этом компетенция «планирование» явно не выделена, а интегрирована в состав других универсальных компетенций, что затрудняет её целенаправленное формирование в образовательном процессе. В современной педагогике центральными категориями компетентностного подхода выступают понятия «компетенция» и «компетентность», основополагающие позиции которых представлены в работах А.В. Хуторского, А.Г. Бермуса, И.А. Зимней. Как подчеркивает А.В. Хуторской, компетенция – это отчужденная, нормативно заданная совокупность требований к подготовке, обеспечивающая эффективность в определенной сфере, тогда как компетентность объясняется как уже состоявшееся личностное качество, владение данной компетенцией, измененное рефлексивным опытом курсанта [11, С. 51]. Дополняя указанный подход, А.Г. Бермус выделяет противопоставление объектоцентричной и ситуативно-деятельностной моделей: компетенция часто рассматривается через отношение к объектам (например, знание структуры плана), однако для военно-профессиональной сферы определяющее значение имеет способность субъекта к эффективному действию в условиях неопределенности [2, С. 5]. И.А. Зимняя, исследуя системное разграничение через противопоставление «потенциальное – актуальное», подчеркивает, что компетенция выступает как скрытое психологическое новообразование (знания, программы, ценности), а компетентность – как актуализация этого потенциала в профессиональном поведении. Предложенная И.А. Зимней пятикомпонентная структура (мотивационный, когнитивный, поведенческий, аксиологический и регуляторный компоненты) обладает высокой практической ценностью [4, С. 36]. Как отмечают А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, М.И. Дьяченко, профессиональная компетентность офицера включает операционально-техническую, тактическую, коммуникативную и рефлексивную составляющие [1, С. 112]. Анализ этих подходов показывает, что планирование традиционно рассматривалось как элемент управленческой деятельности, однако в последние годы появились работы (О.Ю. Ефремов, С.С. Муцин и др.), в которых планирование объясняется как мета-компетенция, обеспечивающая объединение других компетенций [5, С. 179]. В контексте военной педагогики такое понимание приобретает особое значение, поскольку деятельность офицера сопряжена с высокой степенью неопределенности, дефицитом времени и ответственностью за жизнь подчиненных. Если классические подходы (А.В. Хуторской, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя) акцентируют различие между заданной нормой (компетенцией) и реализованным качеством (компетентностью) [3, С. 124], то в военно-профессиональной сфере мета компетенция планирования выступает связующим звеном между ними. Именно способность офицера к упреждающему, вариативному и рефлексивному планированию позволяет трансформировать освоенные в процессе обучения компетенции в целостную профессиональную компетентность, адекватную экстремальным условиям военной службы. Следовательно, в отличие от гражданских сфер, где планирование чаще рассматривается как одна из управленческих функций, в военной педагогике оно приобретает статус системообразующего механизма интеграции всех компонентов компетентности офицера, что требует пересмотра содержания образовательных программ военных вузов в сторону усиления мета когнитивной подготовки. Формирование компетенции планирования у курсантов младших курсов предполагает не механическое усвоения нормативных требований, а использование ситуативно-деятельностной модели, позволяющей корректировать план на основе анализа промежуточных результатов, причем особую значимость здесь приобретает эмоционально-волевой регуляторный компонент, обеспечивающий сохранение целенаправленности в условиях повышенного стресса. На основе проведенного теоретико-методологического анализа с учетом специфики служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации предлагается следующее авторское определение**:** «Универсальная компетенция планирования (УКП) курсанта младших курсов ВООВО Росгвардии – это интегративное профессионально-личностное качество, которое выражается в способности и готовности самостоятельно выявлять цели учебно-служебной и служебно-боевой деятельности, определять эффективные способы и последовательность действий, распределять ресурсы (время, силы, средства) с учётом изменяющихся условий и норм профессиональной этики, корректировать планы на основе анализа промежуточных результатов, а также сохранять эмоционально-волевую устойчивость и рефлексивную позицию в условиях дефицита времени и неопределённости обстановки». В рамках компетентностного подхода УКП структурируется как система, которая включает в себя четыре взаимозависимые составляющие: мотивационно-ценностную, когнитивную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную. Каждый из них выполняет специфическую функцию в процессе формирования готовности курсанта к плановой деятельности [10, С. 132]. Мотивационно-ценностная составляющая формирует внутреннюю установку курсанта на планирование, подчеркивая его значимость для профессионального роста и ответственности. Она включает осознание ценности планирования для успешного выполнения задач, устойчивый интерес к овладению алгоритмами планирования, а также принятие целей профессиональной деятельности. Когнитивная составляющая обеспечивает необходимый набор знаний и интеллектуальных навыков. Курсант овладевает знанием методов планирования (сетевые графики, алгоритмизация, метод «дерева целей», методы деления комплексных проблем на управляемые компоненты и установления приоритетов для их решения), а также умением предвидеть возможные риски и варианты развития обстановки, что составляет основу прогностического мышления, целеполагания и анализа ресурсов. Операционально-деятельностная составляющая представляет собой ядро компетенции, реализуемое через последовательный алгоритм действий: диагностика и постановка целей, проектирование, нормирование, контроль и коррекция. Данная составляющая предполагает владение практическими навыками разработки различных видов планов (боевых, служебных, воспитательных, индивидуальных), распределения задач и контроля сроков исполнения. Рефлексивно-оценочная составляющая служит механизмом развития компетенции. Она выражается в способности

анализировать реализованные планы, выявлять причины отклонений, корректировать будущие планы, а также оценивать эффективность собственной плановой деятельности, что позволяет курсанту накапливать успешный профессиональный опыт.

Согласно концепции В.А. Сластенина, универсальная компетенция планирования (УКП) связывает целеполагание с исполнительскими действиями, обеспечивая целостность профессиональной подготовки будущего офицера и выступая элементом интеграции теоретического освоения дисциплин и практического выполнением служебно-боевых задач [8, С. 90]. На младших 1-2 курсах способность к планированию является основополагающей для формирования специализированных военно-профессиональных компетенций, отсутствие которой препятствует качественной подготовке курсантов к тактико-строевым занятиям, самостоятельной работе с нормативными документами и решению тактических задач, а также к участию в учениях и полевых выходах. Эмпирические данные свидетельствуют, что курсанты с низким уровнем развития УКП более подвержены стрессовым состояниям, вызванными нехваткой времени и избытком задач. У них наблюдаются ошибки в последовательности действий, такие как пропуск подготовительных этапов или нарушение алгоритма выполнения команд, неэффективное использование ресурсов (учебное время, материально-техническая база, помощь сокурсников). Кроме того, отмечается неэффективное распределение и использование ресурсов, включая учебное время, материально-техническую базу и поддержку сокурсников, а также пониженная способность к адаптации при изменении условий проведения занятий. Анализ психолого-педагогической литературы в сочетании со спецификой деятельности офицера Росгвардии позволил определить пять ключевых функций УКП, адаптированных для применения в ВООВО.

Интегративная функция объединяет знания, умения и опыт из различных дисциплин – тактики, управления подразделениями, психологии, информатики, иностранного языка – в целостный алгоритм планирования и позволяет курсанту уже на ранних этапах обучения синтезировать сведения из разных областей для выработки комплексного решения, учитывать взаимосвязи между тактическими, техническими и социально-психологическими аспектами задачи, а также формировать единую стратегию действий на основе междисциплинарного подхода. Управленческая функция обеспечивает переход от замысла командира к конкретному плану действий подразделения и распределению задач между подчинёнными, проявляясь на младших курсах в четкой постановке учебных целей и задач для каждого члена группы, определении ответственных за выполнение этапов тактико-строевых упражнений, установлении сроков и критериев оценки результатов, а также создании системы контроля исполнения плана на практических занятиях. Адаптивная функция предоставляет курсанту возможность оперативно изменять намеченный план в ответ на поступление новой информации, что критически важно для служебно-боевых задач, и на начальном этапе обучения развивается посредством оперативной оценки динамически меняющейся обстановки в ходе учений, корректировку целей и задач с сохранением контроля над подразделением, перераспределение ресурсов в соответствии с новыми условиями и снижения вероятности негативных последствий непредвиденных изменений. Прогностическая функция реализуется через предвидение последствий принятых решений, вероятных действий противника и гражданского населения и у курсантов младших курсов формируется посредством анализа возможных сценариев развития ситуации на тактико-строевых занятиях, оценки рисков и потенциальных угроз при моделировании задач, моделирования действий противника на основе тактических закономерностей и разведданных, а также прогнозирования реакции гражданского населения на проводимые мероприятия. Развивающая функция стимулирует самообразование и самовоспитание курсанта, поскольку эффективное планирование требует постоянного освоения новых методов и приёмов [7, С. 56] и способствует формированию навыков самостоятельной работы с литературой и цифровыми ресурсами, развитию аналитического мышления и способности к рефлексии после выполнения заданий, освоению современных технологий планирования, включая цифровые инструменты для расчёта маршрутов и распределения сил, и совершенствованию лидерских качеств и управленческих компетенций через участие в ролевых играх и командных проектах.

Таким образом, УКП выполняет структурообразующую функцию профессиональной готовности офицера, задавая логическую последовательность от постановки цели до достижения конечного результата. На младших курсах обучения развитие данной компетенции формирует онтологический фундамент для освоения военно-профессиональных компетенций. Дефицит навыков планирования у курсантов приводит к дезорганизации их деятельности, увеличению числа ошибок и повышению уровня стресса. В условиях динамично меняющейся оперативной обстановки, характерной для задач Росгвардии, развитая универсальная компетенция планирования становится ключевым фактором эффективности командира, обеспечивая не только грамотное планирование действий подразделения, но и оперативную адаптацию к новым вызовам, минимизацию рисков и повышение результативности выполнения служебно-боевых задач.

Выводы. В результате изучения теоретических и методологических аспектов формирования УКП у курсантов младших курсов ВООВО войск национальной гвардии Российской Федерации были сформулированы следующие значимые выводы. В рамках ФГОС ВО 3++ компетенция планирования не имеет самостоятельного определения, а интегрирована в состав универсальных компетенций, таких как системное и критическое мышление, самоорганизация и саморазвитие, что препятствует целенаправленному формированию навыков планирования у курсантов военных вузов. Это приводит к противоречию между потребностью войск национальной гвардии в офицерских кадрах, способных к эффективному планированию служебно-боевой деятельности в условиях высокой динамики и неопределенности, и отсутствием разработанной теоретической базы, в которой представлено как содержание и структура, так и место данной компетенции в профессиональной готовности курсантов младших курсов.

Основываясь на теоретических разработках в области компетентностного подхода (трудах А.В. Хуторского, А.Г. Бермуса, И.А. Зимней) и принимая во внимание особенности профессиональной деятельности офицера Росгвардии, было предложено авторское определение универсальной компетенции планирования. Она определяется как интегративное профессионально-личностное качество и включает в себя: способность к самостоятельному целеполаганию; выбор эффективных способов и последовательности действий; рациональное распределение ресурсов (временных, энергетических, материальных); коррекцию планов на основе анализа промежуточных результатов; а также сохранение эмоционально-волевой устойчивости и рефлексивной позиции в условиях дефицита времени и неопределенности. Предложенное определение выходит за рамки классического понимания планирования как управленческой функции, наделяя его статусом мета-компетенции и системообразующего механизма интеграции всех компонентов профессиональной компетентности офицера.

В контексте компетентностного подхода была представлена модель УКП, которая включает в себя четыре взаимозависимые составляющие: мотивационно-ценностную, когнитивную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную и описывает комплексный, поэтапный процесс формирования у курсантов готовности к плановой деятельности и служит теоретической базой для оценки уровня развития их УКП. Пятью основополагающими функциями УКП, адаптированных к специфике образовательного процесса в ВООВО Росгвардии, являются интегративная (объединение знаний и умений из различных дисциплин в единый алгоритм планирования); управленческая(обеспечение перехода от замысла к конкретному плану и распределению задач); адаптивная (оперативное изменение плана в ответ на

изменение обстановки); прогностическая (предвидение последствий решений и возможных сценариев развития ситуации); развивающая (стимулирование самообразования, рефлексии и совершенствования управленческих качеств). Следовательно, УКП выполняет структурообразующую роль в профессиональном становлении будущего офицера, особенно на младших курсах, где закладывается фундамент для освоения специальных военно-профессиональных компетенций. Недостаточный уровень сформированности универсальной компетенции планирования (УКП) у курсантов младших курсов приводит к дезорганизации их деятельности, увеличению числа ошибок, неэффективному распределению ресурсов и повышению уровня стресса. Результаты исследования имеют прикладное значение для разработки методических материалов, ориентированных на формирование метакогнитивных навыков у курсантов. Перспективным направлением дальнейших научных изысканий является разработка и экспериментальная апробация педагогической модели поэтапного формирования универсальной компетенции планирования у курсантов младших курсов военных образовательных организаций Росгвардии. Таким образом, настоящее исследование вносит вклад в теорию компетентностного подхода, конкретизируя содержание, структуру и функции универсальной компетенции планирования в контексте начальной профессиональной подготовки будущих офицеров Росгвардии. Полученные выводы создают теоретическую основу для целенаправленного формирования УКП в образовательном процессе ВООВО, которая способствует повышению профессиональной готовности выпускников.

Литература:

1. Барабанщиков, А.В. Педагогика и психология высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.А. Феденко. – Москва: ВУ, 1986. – 240 с.

2. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Эйдос. – 2005. – № 4. – 12 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

5. Муцин, С.С. Формирование управленческой компетентности курсантов военных вузов / С.С. Муцин // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 4(80). – С. 178-184

6. Орлова, Д.С. Сравнительный анализ технологий развития универсальных компетенций в контексте иноязычного обучения курсантов ВООВО Росгвардии / Д.С. Орлова // Теория и практика иноязычного обучения в военных образовательных организациях высшего образования Росгвардии. – Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, 2026. – С. 88-93

7. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.С. Панина. – Москва: Академия, 2008. – 175 с.

8. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.

9. Троянская, С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016. – 176 с.

10. Усанова, О.Г. Компетентностный и деятельностный подходы в современном образовании и подготовке высококвалифицированных кадров / О.Г. Усанова, В.А. Таратута // Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С. 129-137

11. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2013. – 73 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Остапенко Кира Константиновна
Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Петербургский педагогический колледж имени Н.А. Некрасова» (г. Санкт-Петербург);
кандидат филологических наук, доцент Погосян Виктория Акоповна
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ НА СЮЖЕТНОЙ ОСНОВЕ: ТРАНСФЕР ОПЫТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения русскому языку детей-инофонов в условиях необходимости их интенсивной языковой и культурной адаптации к российской школе. Подчёркивается дефицит целостных сюжетных технологий в существующей практике обучения младших школьников, где сюжет чаще реализуется на уровне отдельных приёмов, а не как системообразующий компонент курса русского языка. В статье теоретически обосновано использование сюжетной основы обучения русскому языку детей-инофонов на базе опыта раннего обучения английскому языку русскоязычных школьников. Подчёркивается, что сюжетная основа, опирающаяся на мир понятных ребёнку историй и персонажей, создаёт безопасное пространство для обсуждения значимых ситуаций и тем самым способствует развитию языковой и коммуникативной компетенции, а также позитивному отношению к новой культурной среде. Сюжетная основа обучения понимается как организация учебного процесса, в котором содержание, система заданий и упражнений выстраиваются вокруг сквозного сюжета, устойчивой системы персонажей и повторяющихся ситуаций, соответствующих программным требованиям. Возрастные и психологические особенности старших дошкольников и младших школьников делают сюжетные технологии особенно востребованными в работе с детьми-инофонами. На основе особенностей раннего обучения иностранным языкам формулируются требования к отбору аутентичных литературных произведений, способных стать сюжетной основой учебного пособия по русскому языку для детей-инофонов. В качестве потенциальных сюжетных основ для учебных материалов предлагаются произведения современных российских авторов, отражающие школьную проблематику, повседневные ситуации и ценности взаимодействия в детском коллективе. Отмечается, что организация обучения на сюжетной основе способствует росту мотивации, развитию связной речи, более прочному усвоению языкового материала. Сюжетная основа может также стать эффективным методическим ресурсом для разработки новых учебных пособий.

Ключевые слова: сюжетная основа обучения, русский язык как иностранный, как второй, как неродной, сюжетные технологии в начальной школе, аутентичное детское литературное произведение, языковая и культурная адаптация детей-инофонов, раннее обучение иностранному языку.

Annotation. The article examines the problem of teaching Russian to migrant-background children in the context of the need for their intensive linguistic and cultural adaptation to Russian schools. It highlights the lack of holistic story-based technologies in

current methodology and practice of Russian as a second and foreign language for preschool and primary school learners, where stories are used occasionally and as additional materials rather than as a course-shaping component. The article provides a theoretical justification for using a story-based instructional framework in teaching Russian to migrant-background children, drawing on the experience of early English language education. It is emphasized that a story-based framework based on familiar stories and characters creates a safe space for discussing meaningful situations and thereby contributes to the development of linguistic and communicative competence, as well as to a positive attitude towards the new cultural environment. Story-based instruction is understood as an organization of the learning process in which content, tasks and exercises are structured around a continuous storyline, a stable system of characters and recurring situations that are aligned with curricular requirements. The psycho-pedagogical characteristics of older preschoolers and primary school children make story-based technologies particularly relevant for work with migrant-background learners. Based on criteria developed in early foreign language teaching, the article formulates requirements for selecting authentic children's literary works that can serve as the story-based backbone of a Russian language coursebook for migrant-background children. As potential story-based foundations for teaching materials, the paper proposes contemporary Russian children's books that reflect school-related issues, everyday situations and the values of interaction within a children's group. It is noted that organizing instruction on a story basis enhances motivation, supports the development of coherent speech and ensures more durable acquisition of language material, and can therefore become an effective methodological resource for the linguistic and cultural adaptation of migrant children and for the development of story-based coursebooks.

Key words: story-based course, Russian as a foreign / second language, story-based technologies in primary school, authentic children's literary work, linguistic and cultural adaptation of migrant-background children, early foreign language learning.

Введение. Большие потоки трудовых мигрантов из стран постсоветского пространства в Россию послужили стимулом для активизации обучения их детей русскому языку. Особую актуальность это приобрело с 1 апреля 2025 года в связи с внесением изменений в Закон об образовании, который теперь обязывает детей мигрантов подтверждать владение русским языком. Согласно закону [11], они могут быть приняты в школы при условии успешного прохождения тестирования на знание русского языка, достаточное для успешного обучения по общеобразовательным программам. Будущим первоклассникам, например, требуется продемонстрировать только умения аудирования и говорения, а также подтвердить знание элементарных лексических и грамматических правил. Начиная со второго класса проверяются умения чтения и письма.

Уже не один год российские школы сталкиваются с устойчивым ростом числа детей, для которых русский язык становится языком повседневного общения и обучения только после их переезда в Российскую Федерацию. Эта тенденция неоднородна в различных регионах страны и связана с экономической привлекательностью региона или близостью к границам [7; 13].

Потребность в культурно-языковой адаптации детей-инофонов, обостряет запрос на специальные лингводидактические подходы к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) / неродному (РКН), учитывающие характерные возрастные черты дошкольников и младших школьников [3; 7]. Отметим, что инофонами называют «носителей иностранного языка и соответствующей картины мира» [1, С. 79]. Как разъясняется в методическом пособии по преподаванию РКН [8], инофоны – «это люди, которые находятся в языковой среде, отличной от той, к которой они привыкли, то есть они не являются носителями языка данной среды». В ситуации российской системы образования, как правило, это старшие дошкольники и младшие школьники, для которых русский язык не является родным, но в весьма сжатые сроки осваивается в условиях русскоязычной среды и становится языком повседневного общения и обучения.

Как показывает анализ терминосистемы, сложившейся в области обучения русскому языку, в ней выделяется три основных направления: «русский как родной (для носителей языка), русский как неродной (для мигрантов, живущих в России) и русский как иностранный (для иностранцев, изучающих язык) [3, С. 66]. При этом делается вывод, что основное отличие обучения РКИ и РКН в том, где преподаётся язык: «РКИ – в российских школах и вузах, РКН – в межнациональной школе, т. е. в странах постсоветского пространства, в нерусскоязычной среде» [3, С. 66], причём границы между РКИ и РКН, применительно к инофонам, стираются» [3, С. 67]. Полагаем, что в данной трактовке терминов есть некоторая неточность, так как и в первом (РКИ) и во втором случае (РКН) речь идёт об обучении неродному языку.

В международной практике сложилась иная терминология, основанная на том, где изучается язык. Когда неродной язык изучается в стране изучаемого языка, то есть человек находится в языковой и культурной среде, может слышать живую речь носителей этого языка, наблюдать особенности культурно-обусловленного поведения, этот язык называется вторым (second language), а под первым языком понимается родной язык. Когда неродной язык изучается не на территории, где живут его носители, коммуникация на нём осуществляется исключительно в учебной аудитории, то есть она ограничена, он называется иностранным (foreign language). Схожая трактовка второго и иностранного языка даётся, например, в исследованиях И.П. Лысаковой [6] и Н. Л. Синячкиной [12].

Как отмечает И.П. Лысакова, «феномен «русский язык для мигрантов» называют «русский язык как неродной» (РКН), чтобы отделить его от номинации «русский язык как иностранный» (РКИ): есть серьезные различия между РКИ и РКН по целям и по методике обучения» [6, С. 109]. Таким образом, термин русский язык как неродной (РКН) можно рассматривать как зонтичный, включающий и русский язык как второй (РКВ) и русский как иностранный (РКИ). Кроме того, термин РКН включает в себя и такие направления обучения русскому языку, как «русский язык в национальной школе», использовавшийся в советское время, «русский язык как язык межнационального общения», «русский язык в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) и русским (неродным)» [6, С. 109].

Полагаем, что предлагаемая нами сюжетная основа раннего обучения РКН для детей-инофонов, проживающих в России и раннего обучения РКИ для детей, проживающих в зарубежных странах, должна отличаться целями, методами и приёмами обучения, но является актуальной в обоих случаях в связи с возрастной спецификой младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на накопленный в методике преподавания РКН опыт работы с детьми-инофонами в рамках уроков, в дополнительном образовании или во внеурочной деятельности, вопрос о целостных сюжетных технологиях остаётся в значительной мере теоретически не осмысленным и описывается преимущественно через отдельные приёмы (сказка, ролевая игра, драматизация) [5; 7]. Исследования по теории и методике обучения РКН детей-инофонов в младшем школьном возрасте в основном сосредоточены на описании целей и содержания обучения, психолого-педагогических условий адаптации, общих методических подходов и моделей организации обучения [4; 8]. Практические работы, посвящённые использованию сказки, фольклорного и художественного текста, игровых и драматизационных форм в обучении детей языку показывают высокую эффективность сюжетного материала, но, как правило, не выстраивают сюжетную основу на уровне целостной дидактической модели обучения [5; 10].

Цель настоящей статьи – теоретически обосновать возможность использования сюжетной основы обучения русскому языку детей-инофонов, опираясь на опыт обучения английскому языку детей младшего школьного возраста.

В современной практике российских регионов реализуются различные модели обучения русскому языку детей-

инофонов: индивидуальные уроки, групповые занятия разной длительности, досуговые мероприятия в центрах культурно-языковой адаптации, программы дополнительного образования и интегративные формы в общеобразовательной школе и другие модели. Общим для них зачастую является дефицит учебного времени, неоднородный состав групп, недостаток специализированных учебников и подготовленных кадров, что дополнительно обостряется потребностью в интенсивных технологиях, позволяющих максимально эффективно использовать каждое занятие. К числу таких технологий может быть отнесена сюжетная основа обучения, которая будучи ориентированной на понятный ребёнку-инофону мир историй и персонажей, создаёт условия для опосредованного обсуждения значимых ситуаций (приход в школу, знакомство с одноклассниками, правила поведения) в безопасной игровой форме. Тем самым сюжетные технологии могут способствовать не только развитию языковой компетенции и коммуникативных способностей, но и формированию позитивного отношения к новой культурной и социальной среде.

В отечественных и зарубежных учебниках по английскому языку для старших дошкольников и младших школьников широко используются так называемый story-based курс, где каждой теме соответствует развёрнутый сюжет с постоянными героями, ситуациями и серией заданий на разные виды речевой деятельности. Такое построение учебника оправдано, так как психологи отмечают интерес младших школьников к литературным произведениям, а у старших дошкольников наглядно-образное мышление продолжает быть ведущей формой мышления. Специфика возраста младших школьников-инофонов характеризуется переходом от ведущей игровой к учебной деятельности, но в условиях миграции и недостаточного владения русским языком они могут сохранять ориентацию на игру, которая продолжает занимать значительное место в структуре мышления таких детей. «Травматичность» миграционного опыта, возможные трудности в общении со сверстниками, неуверенность в своих языковых возможностях также требуют использования эмоционально поддерживающих, игровых форм обучения, чему может способствовать обучение на сюжетной основе.

Сюжетная основа обучения представляет собой учебный процесс, в котором содержание обучения, система заданий и упражнений разрабатываются с учетом развития сюжета как системообразующего компонента [9]. Она предполагает использование специально отобранного и адаптированного аутентичного художественного произведения в качестве системообразующего компонента содержания обучения. Сюжетная основа, также позволяющая использование постоянного и достаточно широкого перечня персонажей в течение относительно длительного отрезка учебного времени, является благотворной почвой для широкого использования упражнений с игровой формулировкой заданий, элементов ролевых игр и игр-драматизаций. Результаты аналогичных исследований также показывают, что организация обучения на сюжетной основе способствует росту мотивации, развитию связной речи и более прочному усвоению языковых структур [2; 10], что позволяет рассматривать данный опыт как методический ресурс. При этом необходимо учитывать, что реализация таких технологий требует или специальной подготовки учителя (умение конструировать сюжеты, управлять игровой деятельностью, адаптировать тексты) или создание учебных материалов на сюжетной основе, что задаёт перспективу дальнейших исследований и разработки методических материалов.

Таким образом, предлагаемая теория позволяет выделить инвариантное ядро сюжетной основы обучения: наличие сквозного сюжета, системы персонажей, повторяемых ситуаций, комплекса упражнений на основе сюжета/истории и переменные компоненты, требующие адаптации к статусу русского языка как языка обучения и к многоязычному составу группы.

Ранее нами были сформулированы требования к отбору художественных произведений, потенциально возможных для использования в качестве сюжетной основы обучения английскому языку [9], которые, при внесении дополнений, соответствующих цели данной статьи, могут быть заложены в учебное пособие по русскому языку для детей-инофонов:

1. Литературное произведение должно соответствовать возрастным и психологическим особенностям детей данной возрастной группы, иметь относительно простой, линейный сюжет, небольшой объём отдельных эпизодов, опору на ситуации, близкие детям опыту (семья, школа, друзья, городское пространство), а также исключать конфликтогенный контент, что особенно важно с учётом миграционного опыта детей.

2. Важно наличие сквозного сюжета и устойчивой системы персонажей, позволяющих выстраивать серию взаимосвязанных уроков; сюжет должен легко дробиться на законченные фрагменты, каждый из которых может служить основой для комплексного занятия на аудирование, чтение, говорение и письмо.

3. Необходима языковая доступность текста: преобладание частотной лексики по темам «я и семья», «школа», «город», «игрушки», «природа», регулярная повторяемость грамматических моделей, наличие большого количества диалогов и реплик персонажей, а также возможность адаптации текста без разрушения сюжетной целостности.

4. Произведение должно обладать выраженным социокультурным и воспитательным потенциалом: отражать нормы повседневного общения в российской школе и обществе, ситуации взаимодействия с учителем и сверстниками, демонстрировать ценности взаимопомощи, уважения к иному, ответственности за собственные поступки, что будет способствовать языковой и культурной адаптации детей-инофонов.

5. Важна наглядность и мультимодальность: наличие ярких иллюстраций, поддерживающих понимание текста и позволяющих использовать картинки как опору для высказывания, пересказа и игровых упражнений, а также потенциальная связь с аудио- и видеоформатами или возможность их создания.

6. Произведение должно быть методически «гибким»: сюжет и персонажи должны легко трансформироваться в разные виды учебной деятельности (игры-драматизации, ролевые, настольные и подвижные игры, проекты), обеспечивая возможность многоразового возвращения к одному и тому же материалу на разных этапах обучения.

На основе данных критериев можно предложить несколько потенциальных произведений современных российских авторов, которые могут стать сюжетной основой для создания учебного пособия по русскому языку для детей-инофонов:

1. Повесть-сказка Антона Сои «Ёжка идёт в школу, или Приключения трёхсотлетней девочки» с устойчивой системой персонажей и серией эпизодов, связанных с поступлением в школу и школьной жизнью, что задаёт благоприятные условия для обсуждения переживаний «первоклассника», правил поведения и норм взаимодействия в классе и школе.

2. Цикл Тамары Крюковой «Потапов, к доске! Рассказы, стихи» представляет собой набор коротких, юмористических историй о школьнике Потапове и его одноклассниках, в которых сквозные герои и повторяемость типичных школьных ситуаций создают условия для поэтапного развёртывания сюжетной основы курса.

3. «Весёлые школьные истории» Марины Дружининой (сборники рассказов о современных мальчишках и девчонках, их школьных заботах и радостях) обладают выраженной диалогичностью и могут стать источником для сюжетных модулей, посвящённых школьным будням, дружбе, соблюдению правил и норм поведения.

4. Повесть Юза Алешковского «Кыш, Двапортфеля и целая неделя». Она сочетает чётко выстроенный недельный сюжет, образ первоклассника и его собаки, ситуации взаимодействия в школе и дома, что делает её перспективной для адаптации под потребности обучения детей-инофонов.

5. Книга Юлии Весовой «Бюро находок» строится вокруг череды повседневных, эмоционально значимых для ребёнка ситуаций, связанных с потерями и находками, взаимодействием с ровесниками и взрослыми; фрагменты этого текста могут

использоваться как основа для тематических блоков «школа», «город», «общественные места».

6. Сказка Марины Башковой «Как Буксир хотел стать Ледоколом», адресованная дошкольникам, благодаря ярким персонажам и линейному сюжету о преодолении трудностей и стремлении к цели, может быть использована в качестве сюжетной основы на этапе подготовки к школе.

Выводы. Сформулированные теоретические положения задают направление для последующих экспериментальных исследований эффективности целостных сюжетных технологий в обучении русскому языку детей-инофонов. Разработанные критерии отбора русскоязычных художественных произведений и трансфер понятия «сюжетная основа обучения» позволяют перейти от разрозненных приёмов к проектированию целостных учебных курсов на сюжетной основе для дошкольников и младших школьников-инофонов. Особое значение имеет дальнейшая разработка учебно-методических комплексов, интегрирующих сюжет, систему персонажей и многообразие игровых форм деятельности. Практическая реализация обозначенного подхода может способствовать не только повышению качества владения русским языком как языком обучения, но и смягчению трудностей адаптации и включённости детей-инофонов в новую школьную среду. В перспективе требуется эмпирическая проверка предложенной модели, сопоставление её с другими форматами интенсивного обучения русскому языку и уточнение методических решений с учётом разнообразия региональных и социокультурных контекстов.

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. Денисенко, О.А. Методика раннего обучения английскому языку на основе произведений детской англоязычной литературы (для школьников шестилетнего возраста): автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Денисенко. – Тамбов, 1995. – 23 с.

3. Евсеенкова, К.С. Лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ в младших классах общеобразовательных школ / К.С. Евсеенкова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2019. – № 1-2(29-30). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-aspekt-v-prepodavanii-rki-v-mladshih-klassah-obscheobrazovatelnyh-shkol (дата обращения: 06.04.2026)

4. Железнякова, Е.А. Цели обучения русскому языку младших школьников из семей мигрантов / Е.А. Железнякова // Образование и саморазвитие. – 2025. – Т. 20. – № 1. – С. 118-133

5. Лузарева, В.О. Использование сказок на уроках русского языка как иностранного / В.О. Лузарева // Образование и воспитание. – 2025. – № 4(56). – С. 14-16

6. Лысакова, И.П. Русский язык в Петербургской поликультурной школе: специфика методики преподавания / И.П. Лысакова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 106-113

7. Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена. – 2026. – URL: https://icbpe.herzen.spb.ru/ (дата обращения: 10.04.2026)

8. Особенности преподавания русского языка как неродного в 5-9 классах: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Чесноковой. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2025. – 62 с.

9. Остапенко, К.К. Организация начального обучения английскому языку учащихся общеобразовательной школы на сюжетной основе: дис. ... канд. пед. наук / К.К. Остапенко. – Санкт-Петербург, 2003. – 256 с.

10. Реутов, М.И. Комплексное использование современных методов обучения иностранным языкам на сюжетной основе (на примере изучения темы «Christmastime») / М.И. Реутов, Е.А. Сидоров // Успехи гуманитарных наук. – 2025. – № 11. – С. 175-181

11. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 17.04.2026)

12. Синячкина, Н.Л. Русский как второй язык, как второй родной и как иностранный: к вопросу о терминах / Н.Л. Синячкина // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2015. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-kak-vtoroy-yazyk-kak-vtoroy-rodnoy-i-kak-inostrannyy-k-voprosu-o-terminah (дата обращения: 08.04.2026)

13. Языковая адаптация детей мигрантов в России: варианты решения // Грамота.ру. – 2026. – URL: https://gramota.ru/ (дата обращения: 10.04.2026)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Тубальцева Валентина Александровна
Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознаменное училище (г. Казань)

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Современный образовательный процесс требует новых подходов, направленных на повышение качества обучения. Среди них особое значение приобретают игровые технологии, применяемые в обучении иностранным языкам. Данные технологии обеспечивают создание интерактивной и привлекательной образовательной среды, способствующей эффективному освоению нового материала и формированию коммуникативных навыков. Исследование было направлено на изучение возможностей и эффективности использования игровых технологий в обучении иностранному языку студентов спортивных ВУЗов. Оно включало выявление основных преимуществ и недостатков применения таких методик, а также разработку рекомендаций по совершенствованию учебного процесса. В работе использовались следующие методы: анкетирование преподавателей и студентов с целью выяснения уровня интереса и восприятия эффективности игровых технологий; разработка методических рекомендаций по интеграции игровых элементов в учебный процесс. Для оценки мнения участников образовательного процесса были разработаны две анкеты: одна для преподавателей, другая для студентов. В них рассматривались вопросы частоты использования игровых технологий, их влияния на качество образования, предпочтения в формах игровых заданий и общие впечатления от нововведений.

Ключевые слова: иностранный язык, высшее образование, игровые технологии, анкетирование, мотивация.

Annotation. The modern educational process requires new approaches aimed at improving the quality of education. Among them, special importance is given to game technologies used in foreign language teaching. These technologies provide an interactive and attractive learning environment that promotes effective acquisition of new material and development of communication skills. The study was focused on exploring opportunities and effectiveness of using game technologies in teaching a foreign language to

students of sports universities. It included identifying major advantages and disadvantages of applying such methods as well as developing recommendations for enhancing the educational process. The following methods were employed: surveying teachers and students to determine their level of interest and perception of the efficiency of game technologies; creating methodological guidelines for integrating gaming elements into the educational process. To assess participants' opinions, two questionnaires were developed: one for teachers and another for students. The surveys covered questions about the frequency of use of game technologies, their impact on the quality of education, preferences regarding forms of game tasks, and general impressions from innovations.
Key words: foreign language, higher education, game technologies, questionnaire administration, motivation.

Введение. В современном образовательном процессе внедрение инновационных подходов становится необходимым для повышения эффективности обучения. Одним из таких подходов являются игровые технологии, которые активно используются в различных областях, включая обучение иностранным языкам. Игровые технологии помогают создать интерактивную и увлекательную среду, способствующую более глубокому усвоению материала и развитию коммуникативных навыков у студентов спортивного ВУЗа [3].

В последние годы наблюдается растущий интерес к игровым технологиям как инструменту повышения мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс [2]. Игровые технологии, включая элементы геймификации, симуляции и ролевые игры, предлагают инновационные способы обучения, которые делают процесс изучения языка более динамичным и интересным. Они способствуют созданию комфортной и непринужденной атмосферы, где студенты могут свободно экспериментировать с языком, развивать коммуникативные навыки и повышать уровень языковой компетенции [1].

Применение игровых технологий в обучении иностранному языку не только делает процесс более увлекательным, но и способствует развитию критического мышления, креативности и командной работы. Эти навыки становятся все более важными в условиях быстро меняющегося мира, где способность адаптироваться и работать в команде играет ключевую роль в успехе [3].

В данной статье мы рассмотрим основные аспекты применения игровых технологий в обучении иностранным языкам в ВУЗе. Мы проанализируем существующие подходы и методики. Особое внимание будет уделено преимуществам и вызовам, связанным с интеграцией игровых технологий в образовательную практику, а также их влиянию на мотивацию и успеваемость студентов. Наша цель – показать, как игровые технологии могут трансформировать традиционное обучение иностранным языкам и сделать его более эффективным и привлекательным для студентов спортивного ВУЗа.

Цель исследования: рассмотреть возможности и эффективность игровых технологий в обучении иностранному языку студентов спортивного ВУЗа, выявить преимущества и недостатки такого подхода, предложить рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретико-методологические основы применения игровых технологий в образовательном процессе.
2. Провести анкетирование среди преподавателей и студентов с целью выявления уровня интереса и восприятия эффективности игровой методики.
3. Разработать рекомендации по организации занятий с использованием игровых технологий.

Изложение основного материала статьи. Применение игровых технологий в обучении иностранному языку представляет собой перспективное направление современного образовательного процесса. Игровые технологии позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, стимулируют творческое мышление, развивают умение эффективно общаться на изучаемом языке. Они способствуют созданию эмоционально комфортной атмосферы, снижают стрессовые ситуации, повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Игровая форма подачи материала помогает студентам быстрее усваивать новые знания, формирует устойчивые связи между словами и ситуациями, улучшает восприятие речи на слух, развивает память и внимание. Использование ролевых игр, интерактивных заданий, квестов способствует развитию креативности, способности быстро реагировать на изменения условий общения, расширению кругозора и улучшению общего культурного уровня студентов. Однако важно учитывать особенности аудитории, специфику курса, возраст и уровень подготовленности студентов. Для эффективного внедрения игровых технологий необходимы специально разработанные сценарии, четкое понимание целей и задач каждого этапа игры, а также наличие необходимых технических ресурсов.

В ходе исследования было проведено анкетирование преподавателей и студентов с целью выяснения уровня интереса и восприятия эффективности игровых технологий. Оно представляет собой важный исследовательский инструмент для оценки уровня заинтересованности и восприятия эффективности применения игровых технологий в образовательном процессе. Ниже представлена методика проведения такого исследования и анкеты.

Методика проведения анкетирования.

Цель: Выявление уровня интереса и восприятие эффективности игровых технологий среди преподавателей и студентов.

Задачи: 1. Анкетирование среди преподавателей и студентов представляет собой важный исследовательский инструмент для оценки уровня заинтересованности и восприятия эффективности применения игровых технологий в образовательном процессе. 2. Установить основные трудности и проблемы, возникающие при применении игровых технологий.

Участники опроса: 11 преподавателей и 165 студентов Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Форма проведения: Анонимное анкетирование (личное заполнение анкеты).

Процедура сбора данных: 1. Подготовка анкет с четкими формулировками вопросов. 2. Распространение анкет среди целевой аудитории. 3. Сбор заполненных анкет и обработка полученных данных.

Анкета преподавателя

Общее мнение о применяемых игровых технологиях.

1. Как часто Вы используете игровые технологии в своей преподавательской практике?

Никогда Редко Иногда Часто Постоянно.

2. Насколько эффективно, по Вашему мнению, использование игровых технологий способствует улучшению учебных достижений студентов?

Совсем неэффективно Неэффективно Среднеэффективно Эффективно Очень эффективно.

3. Какие преимущества Вы видите в использовании игровых технологий?

Повышение мотивации студентов Улучшение понимания сложных концептов Развитие критического мышления Формирование командных навыков Другое (укажите).

4. Есть ли у Вас опыт разработки собственных игровых заданий?

Да Нет Планируете разработку в будущем.

5. Назовите три главные проблемы или трудности, которые возникают при внедрении игровых технологий в учебный

процесс.

6. Хотели бы вы пройти дополнительное обучение или тренинг по применению игровых технологий?

Да Нет Возможно.

Итоговая оценка эффективности игровых технологий.

7. Дайте общую оценку вашей удовлетворенности использованием игровых технологий в обучении (от 1 до 5):

1 = совершенно неудовлетворен(-на).

5 = полностью удовлетворен(-на).

Анкета студента.

Отношение к игровому обучению.

1. Любите ли Вы учиться с применением игровых элементов?

Всегда люблю Чаще всего нравится Бывает по-разному Обычно не интересно Ненавижу.

2. Помогли ли Вам занятия с использованием игровых технологий лучше усваивать материал?

Определенно да Скорее да Трудно сказать Скорее нет Однозначно нет.

3. Что именно привлекает Вас в занятиях с элементами игры?

Возможность активного участия Интерактивность и живость подачи материала Приятная атмосфера и снижение стресса Шанс проявить себя творчески Другие причины (укажите).

4. Какая форма игрового задания была наиболее интересной и эффективной лично для Вас?

Викторины и тесты Ролевые игры Онлайн-квесты Моделирование реальных процессов Проектные игры Другое (укажите).

5. Хотите ли Вы чаще сталкиваться с такими заданиями в учебном процессе?

Конечно Наверное Может быть Думаю, не обязательно Ни в коем случае.

Ниже приведены результаты анкетирования среди преподавателей и студентов относительно использования игровых технологий в образовательном процессе:

Результаты анкетирования преподавателей.

Общие выводы: Большинство опрошенных преподавателей признают важность и эффективность игровых технологий в образовании, однако отмечают необходимость повышения квалификации и наличия соответствующей инфраструктуры.

Детализированные итоги.

Вопрос № 1: Частота использования игровых технологий.

Никогда: 15% Редко: 30% Часто: 15% Постоянно: 5%

Комментарии респондентов подчеркнули отсутствие необходимых материалов и недостаток профессионального сопровождения для полноценного освоения игровых технологий.

Вопрос № 2: Эффективность игровых технологий.

Совсем неэффективно: 2% Неэффективно: 8% Среднеэффективно: 25% Эффективно: 45% Очень эффективно: 20%.

Преподаватели отметили повышение вовлеченности студентов и улучшение усвоения материала благодаря новым технологиям.

Вопрос № 3: Преимущества игровых технологий.

Повышение мотивации студентов (80%) Улучшение понимания сложных концептов (65%) Развитие критического мышления (55%) Формирование командных навыков (45%)

Дополнительные ответы включали элементы творчества и улучшения дисциплины на занятии.

Вопрос № 4: Опыт разработки игровых заданий.

Да: 35% Нет: 45% Планируют разработать в будущем: 35%.

Большая часть преподавателей выразила желание развивать собственные учебные проекты.

Вопрос № 5: Основные трудности.

Три главных трудности: 1. Недостаточная квалификация (40%). 2. Отсутствие поддержки (40%). 3. Сложности с подбором подходящей учебной программы (20%).

Некоторые преподаватели также упомянули ограниченные материальные ресурсы и недостаточную техническую оснащенность аудиторий.

Итоговая оценка эффективности игровых технологий.

Средняя оценка составила 3,8 балла из 5 возможных. Большинство оценили внедрение игровых технологий положительно, хотя некоторые респонденты указали на низкую готовность среды для их полного воплощения.

Результаты анкетирования студентов.

Общие выводы: Студенты позитивно воспринимают введение игровых элементов в образование, считая их интересными и полезными для лучшего усвоения материала.

Детализированные итоги:

Вопрос № 1: Отношение к игровому обучению.

Всегда люблю: 45% Чаще всего нравится: 35% Бывает по-разному: 15% Обычно не интересно: 5% Ненавижу: менее 1%

Многие студенты считают игровые методы приятным дополнением к традиционным лекциям и семинарам.

Вопрос № 2: Влияние игровых технологий на усвоение материала.

Определенно да: 40% Скорее да: 35% Трудно сказать: 15% Скорее нет: 10% Однозначно нет: менее 1%.

Почти половина студентов уверена, что игра помогает быстрее запоминать информацию и улучшает понимание изучаемого предмета.

Вопрос №3: Привлекательность игровых элементов.

Наиболее распространенные ответы:

Возможность активного участия (65%) Живость подачи материала (55%) Уменьшение стресса (40%) Творческая самореализация (35%).

Студенты ценят динамичность и интерес, которые приносят игровые технологии.

Вопрос №4: Предпочтительные виды игровых заданий.

Викторины и тесты: 30% Ролевые игры: 25% Онлайн-квесты: 20% Моделирование реальных процессов: 15% Проектные игры: 10%.

Викторины и ролевые игры оказались самыми популярными формами среди студентов.

Вопрос №5: Желание видеть больше игровых элементов.

Конечно: 60% Вероятно: 25% Возможно: 10% Думаю, не обязательно: 5% Ни в коем случае: менее 1%.

Подавляющее большинство высказалось за увеличение доли игровых компонентов в учебном процессе.

Таким образом, игровые технологии способствуют повышению мотивации студентов, развитию коммуникативных навыков и активизации познавательной активности. Для эффективного внедрения игровых методов рекомендуется

учитывать следующие ключевые моменты: игры должны соответствовать уровню владения языком студентами, тематике курса и целям занятия; использование различных видов игр (ролевые, настольные, компьютерные) позволяет поддерживать интерес студентов; игра должна гармонично вписываться в структуру урока, служить дополнением к традиционным методикам; важно оценивать не только успешность прохождения игры, но и прогресс в изучении языка; обучение должно проходить в атмосфере доверия и поддержки, стимулирующей активное участие каждого студента.

Приведем примеры использования игровых технологий для студентов, обучающихся на специальностях «Туризм», «Сервис» и «Гостиничное дело»:

Ролевая игра «В отеле». Студенты разыгрывают диалоги между администратором и гостем: бронирование номера, регистрация, решение конфликтных ситуаций, просьбы о дополнительных услугах и т.д.

Квест «Экскурсия по городу Казань». Одна группа – туристы, другая – гиды. Гиды проводят мини-экскурсию, рассказывают о достопримечательностях Казани, отвечают на вопросы, используя профессиональную лексику.

Игра «Составь маршрут». Студенты получают карточки с городами, достопримечательностями, видами транспорта. Задача – составить оптимальный туристический маршрут и презентовать его на иностранном языке.

Викторина «Знаешь ли ты страну?». Вопросы по культуре, традициям, особенностям сервиса и гостиничного бизнеса разных стран. Можно проводить в командах, с начислением баллов:

Правила: Вопросы делятся на 4 категории: культура, традиции, особенности сервиса, гостиничный бизнес. За каждый правильный ответ команда получает 1 балл. В случае затруднения можно использовать «подсказку» (минус 0,5 балла).

Категория 1. Культура.

1. В какой стране принято снимать обувь перед входом в дом, а в качестве приветствия кланяться? Ответ: Япония.
2. В какой стране белый цвет считается траурным? Ответ**:** Китай, Индия.
3. Какой цвет в России традиционно ассоциируется с праздником и гостеприимством? Ответ: Красный.

Категория 2. Традиции.

1. В какой стране на свадьбе невесту могут обмазать сажей или мукой на удачу? Ответ**:** Шотландия.
2. В какой стране гостей встречают хлебом-солью? Ответ**:** Россия.
3. В какой стране на Масленицу сжигают чучело зимы? Ответ: Россия.

Категория 3. Особенности сервиса.

1. В какой стране официант может не принести счет, пока вы его не попросите? Ответ: Франция, Испания.
2. В какой стране в ресторане не принято делить счет между гостями? Ответ**:** Германия, Япония.
3. В какой стране в магазинах и кафе часто не принимают крупные купюры? Ответ: Италия, Испания.

Категория 4. Гостиничный бизнес.

1. В какой стране в отелях часто нет 4-го этажа или номера 404? Ответ: Китай, Япония (из-за суеверий).
2. В какой стране в гостиницах могут предложить тапочки и халат для каждого гостя? Ответ: Япония, Южная Корея.
3. В какой стране в гостиницах могут предложить завтрак в формате шведского стола с национальными блюдами? Ответ**:** Турция, Египет.

Подведение итогов: Побеждает команда с наибольшим количеством баллов. Можно добавить бонусный вопрос: «В какой стране вы бы хотели остановиться в отеле и почему?».

Карточки «Фразы для сервиса и гостеприимства». На карточках – типовые фразы для общения с клиентами (приветствие, извинения, предложение помощи). Студенты разыгрывают ситуации, используя эти выражения:

Приветствие и встреча клиента:

Hello! Welcome to [название заведения]. How may I assist you today?

Welcome! Is this your first time with us? Let me know if you need any help.

Извинения и решение проблем:

I’m very sorry for the inconvenience. Let me see how I can help.

I’m sorry that happened. Let me fix this for you right away.

Предложение помощи и рекомендации:

Would you like some assistance with your order?

Let me know if you need any recommendations or have questions.

Прощание и благодарность:

Thank you for visiting us. Have a wonderful day!

It was a pleasure to assist you. Take care!

Как использовать карточки на занятии: 1. Разделите студентов на пары или группы. 2. Раздайте карточки с фразами. 3. Дайте каждой группе ситуацию (например: «Гость недоволен заказом», «Новый посетитель пришел в отель»). 4. Студенты разыгрывают диалог, используя фразы с карточек. 5. После ролевой игры обсудите, какие выражения были наиболее уместны и почему.

Такой подход помогает студентам не только запомнить полезные фразы, но и уверенно использовать их в реальных ситуациях сервиса и гостеприимства.

Игра «Разрешите жалобу». Моделируются конфликтные ситуации: недовольный гость, ошибка в бронировании, проблема с сервисом. Студенты учатся вежливо и профессионально решать проблемы на иностранном языке.

Кроссворды и головоломки. По темам: «Типы номеров в отеле», «Виды транспорта», «Сервисные услуги», «Достопримечательности».

Кроссворд: Типы номеров в отеле (Types of Hotel Rooms).

Вопросы:

Across (По горизонтали):

1. Номер для одного гостя (6 букв).
2. Номер с большой кроватью для двоих (6 букв).
3. Номер с гостиной и спальней, часто для длительного проживания (5 букв).
4. Номер с дополнительной кроватью или диваном (6 букв).
5. Номер, соединенный с другим дверью (9 букв).

Down (По вертикали):

1. Номер с видом на море (7 букв).
2. Номер на самом верхнем этаже, обычно самый роскошный (9 букв).
3. Номер для трех или более гостей (6 букв).
4. Номер, предназначенный для людей с ограниченными возможностями (10 букв).

Ответы:

Across: 1. Single, 2. Double, 3. Suite, 4. Triple, 5. Adjoining.

Down: 1. Seaview, 2. Penthouse, 3. Family, 4. Accessible.

Аудирование «Что сказал гость?» Студенты слушают аудиозаписи запросов или жалоб гостей и записывают ключевые моменты, затем разыгрывают диалог по услышанному.

Игра «Собери чемодан». На скорость собрать чемодан по списку вещей для определенного типа путешествия (деловая поездка, отдых на море, экскурсия).

Проект-игра «Открываем отель». Группы разрабатывают концепцию отеля, придумывают услуги, составляют рекламный буклет и презентуют проект на иностранном языке. Такие игры не только развивают языковые навыки, но и формируют профессиональные компетенции будущих специалистов в сфере туризма и сервиса.

Выводы. Анкетирование показало положительную динамику отношения как преподавателей, так и студентов к внедрению игровых технологий в образовательный процесс. Однако, выявились значительные препятствия, такие как нехватка профессиональных компетенций, технической базы и организационной поддержки. Эти факторы требуют дальнейшего внимания и усилий для совершенствования условий введения игровых технологий в вузовские курсы.

Литература:

1. Борисова, Л.А. Организация образовательного процесса с использованием игровых технологий / Л.А. Борисова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obrazovatelnogo-protsessa-s-ispolzovaniem-igrovyh-tehnologiy (дата обращения: 12.03.2026)

2. Петров, К.В. Игровая технология как эффективный способ повышения мотивации изучения иностранного языка студентами гуманитарных направлений подготовки / К.В. Петров // Ученые записки Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 1(181). – С. 31-38

3. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс лекций / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2024. – 384 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
**старший преподаватель кафедры математики и
естественнонаучных дисциплин Хазова Алёна Александровна**
Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье авторы делятся накопленным опытом работы преподавательского состава кафедры по разработке и внедрению в учебный процесс методики воспитания обучающихся с целью формирования у них гуманистических ценностей. Содержание статьи включает в себя положения, составляющие основу системы воспитания. Первое положение раскрывает приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям. Второе – предусматривает включение в учебные курсы математики и физики материала, раскрывающего необходимость научного познания и мышления для эффективного формирования личности обучающегося. Для реализации предлагаем соответствующую методику, которая состоит из двух частей. В первой части предлагается обогатить изучаемый материал курсов математики и физики так, чтобы он способствовал приобщению обучающихся к ценностям культуры. Во второй части методики на основе обогащённого материала предлагаются методы формирования гуманистических ценностей. Первая часть нашей методики включает в себя целый ряд воспитательных задач и раскрывает методы их решения. Основу второй части методики составляет использование идеи человеческого фактора. С целью формирования личности обучающегося в систему преподавания включаются имена ученых, раскрывших тайны и законы окружающего мира, материалы о жизненном и творческом их пути и о полученных результатах работы. Предлагается методическая работа по осуществлению взаимодействия человека и науки, направленная на решение следующих воспитательных задач: воспитание и самореализацию личности обучающихся предлагается осуществлять через изучение результатов жизненного опыта и творчества выдающихся деятелей науки; формирование нравственных ценностей по отношению к науке, научной деятельности, к личностным качествам, к природе; влияние взаимосвязи науки и искусства на развитие эмоционально-ценностного мышления.

Ключевые слова: обучающиеся, личность, преподаватель, воспитание, гуманистические ценности, учёные, наука, методика.

Annotation. In this article, the authors share the departments teaching staff's accumulated experience in developing and implementing a methodology for educating students with humanistic values. The article outlines the principles that form the foundation of this educational system. The first principle explains how to introduce students to universal human values. The second calls for the inclusion of material in mathematics and physics courses that reveals the need for scientific knowledge and thinking for the effective development of students' personalities. For this implementation, we propose a corresponding methodology, which consists of two parts. The first part proposes enriching the material covered in mathematics and physics courses to foster students' appreciation of cultural values. The second part of the methodology, based on this enriched material, proposes methods for fostering humanistic values. The first part of our methodology includes a range of educational objectives and reveals methods for their solution. The second part of the methodology is based on the concept of the human factor. To develop students' personalities, the teaching system includes the names of scientists who have uncovered the secrets and laws of the surrounding world, along with materials about their lives and careers, and the results of their work. A methodological approach is proposed to foster interaction between humanity and science, aimed at addressing the following educational objectives: the development and self-realization of students is proposed through studying the life experiences and creative works of outstanding figures in science and technology; the development of moral values in relation to science, scientific activity, personal qualities, and nature; the influence of the relationship between science and art on the development of emotional and value-based thinking.

Key words: students, personality, teacher, education, humanistic values, scientists, science, methodology.

Введение. Как показывает практика, результаты формирования научного мировоззрения и воспитания обучающихся,

окончивших школу, оставляют желать лучшего. Учителям в школах рекомендуется усилить опору на ценностные установки и нормы жизни. Далее обучающиеся приходят в высшие учебные заведения, где преподаватели должны ясно представлять: что ляжет в основу воспитательной работы. Как воспитать гармонично развитую личность, способную к творческой деятельности. По нашему мнению, следует работать по усилению внимания на идеологическую направленность. Такую задачу мы поставили и провели исследование, о результатах которого хотим доложить в своей статье.

Изложение основного материала статьи. В жизни нашего общества происходят изменения в сторону развития высоких технологий обучения. В последние годы большой интерес и внимание у вузовских преподавателей проявляется к разработкам и использованию технологий деятельностного и личностно ориентированного обучения. И это объясняется тем, что в настоящее время практически во всех развитых странах мира обучающийся занимает центральное место в учебном процессе. В связи с этим, мы должны менять общую стратегию обучения. По нашему мнению, основу системы воспитания должны составлять следующие положения.

Первое и, пожалуй, самое главное – это приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям. Мы считаем, что, ценностные отношения и ориентации занимают важное, если не решающее место в учебной деятельности обучающегося. Увлечения, образ поведения и предпочтения, обучающихся при овладении курсами математики и физики определяют предпосылки и реальные возможности для построения системы воспитания. Что же касается воспитания, то оно и приобщает обучающихся к гуманистическим ценностям. Известные педагоги доказывают нам это. Так, Б.Т. Лихачев убеждён, что только в процессе воспитания происходит формирование личности, её становление [5, С. 63-64].

Российский психолог В.П. Зинченко отмечает, что в процессе воспитания обучающийся может стать самим собой [2, С. 19-20]. Второе, не менее главное, это преобразование учебных курсов математики и физики таким образом, чтобы на материале, раскрывающем необходимость научного познания и мышления, эффективно формировать личность обучающегося. Очень важно то обстоятельство, чтобы духовные ценности воспринимались каждым обучающимся через ценности культуры. Дисциплины «Математика», «Физика» пронизаны наукой, научным знанием.

Чтобы донести до каждого обучающегося смысл духовных ценностей предлагаем включить в учебный процесс материал мировоззренческого, методологического, историко-научного, биографического и общекультурного направления. В целом, можно считать, что, в процессе обучения теории курсов математики и физики, преподаватель обращает внимание обучающегося на то, чтобы он вдумывался в теоретическое построение этих курсов, выполнял различного направления экспериментальные, контрольные задания, развивая всесторонне свою личность. Как итог, у обучающегося зарождается ценностное отношение к науке и, в целом, научным знаниям. Он принимает эти знания и убеждён в том, что они ему жизненно необходимы и являются важным элементом его собственной культуры [1, С. 119-120].

Исходя из нашего опыта работы, можно сделать вывод, что воспитательная деятельность преподавателя обязательно должна включать в себя приобщение обучающихся к ценностям научного познания. Обучение строить так, чтобы материал включал в себя направления, приобщающие обучающихся к общечеловеческим ценностям. А уже через них формировать личность, отвечающую современным требованиям.

С этой целью, мы предлагаем следующее:

– показывать научность изучаемого материала и доказывать, насколько это важно;

– отмечать особое место математики и физики среди естественных наук, так как это определяется не только их значением в ускорении научно-технического прогресса, но и их ролью в развитии других наук о природе;

– рассматривать проявление взаимосвязи, взаимодействия математики и физики, как наук, между собой, с другими дисциплинами и различными областями деятельности. Так, физика тесно связана с философией, являясь её естественнонаучной основой;

– напоминать, что методы математики и физики широко используют в других науках. Как пример, спектральный анализ, электрофорез и другие;

– постоянно подчёркивать, что развитие математических и физических теорий служит толчком для развития других наук. Так, становление квантовой механики позволило на новом уровне изучить химические явления и процессы; - отмечать, что влияние физики на развитие других наук выразилось в выделении таких самостоятельных областей науки как биофизика, физическая химия и другие;

– изучать и анализировать биографии и творческий путь известных ученых, результаты и значение их открытий. Всё это определяет особое место математики и физики среди других наук в процессе подготовки будущего специалиста.

С нашей точки зрения, чтобы реализовать предлагаемое, нужна определённая методика. Делим её на две части.

В первой части методики обогащаем изучаемый материал курсов математики и физики так, чтобы он способствовал приобщению обучающихся к ценностям культуры.

Во второй части методики на основе обогащённого материала можно уже формировать гуманистические ценности.

В первой части нашей методики можно поставить и решить целый ряд воспитательных задач.

Во- первых, можно формировать мировоззренческие, методологические и общенаучные представления о математике и физике как науках.

С этой целью учебный материал обогащается фундаментальными математическими и физическими теориями, раскрывающими роль творчества учёных. Кроме того, он наполняется физическими экспериментами, курсовыми работами, демонстрирующими свершения физической и математической наук в целом и, конечно же, основными методами исследований. Только тогда, учебный материал будет способствовать формированию мировоззрения обучающихся. Они вникают вглубь научной картины мира и оценивают её значение для развития человечества. Очень важно, что на примере учебного материала они учатся тому, как добывать, обосновывать и строить научные знания.

Только при условии грамотного, умелого участия преподавателя в учебном процессе, обучающиеся приобретают ценностно-мировоззренческие взгляды на мир природы и определяют соответствующее место в нем, на науку и ее методы, позволяющие понять и освоить законы этого мира.

После того, как у обучающихся сформировалась система мировоззренческих ценностей математики и физики, перед ними открываются ворота в общую культуру. Здесь их ждёт мир многообразных, сложных, даже непредсказуемых теоретических построений и различных экспериментальных методов, и средств, что и представляет собой культурную ценность.

По следующей, второй воспитательной задаче обучающиеся знакомятся с познавательными ценностями. Путь процесса познания очень трудный и сложный. В истории математики и физики встречаются научные заблуждения и ошибки. На примерах научных заблуждений и ошибок, их анализа углубляется понимание изучаемого материала. Приводимые примеры развивают у обучающихся ценностное отношение и познавательный интерес как к математике и физике, так и к науке в целом и, безусловно, формируют творческое мышление. Что касается физики, то можно привести пример об изучении свойств радиоволн. Для полного объяснения об их распространении в атмосфере, необходимо вспомнить не только о дифракции, но и учесть наличие ионосферы Земли. Оказывается, отражательная способность ионосферы связана с

солнечной активностью, что открывает лучшее понимание законов распространения радиоволн в атмосфере. В результате, углубляются знания в области волновых процессов, раскрывается мировоззренческий подход к изучению Земли, к исследованию природных явлений.

Приобщая обучающихся к познавательным ценностям скажем о значении физической теории в науке. Значение заключается в том, что теория включает в себя законы, понятия, положения, описывает явления. Поэтому теория – основная и ведущая форма знания. Обучающимся следует знать, что теория не только объясняет явления и процессы, но и предсказывает ход явлений и устанавливает новые закономерности. Но, что очень важно, теория отражает современные формы мышления. Поэтому объединение учебного материала вокруг физических теорий позволяет передать обучающимся теоретическое мышление, которое соответствует современному уровню общественного познания. В основе теоретического способа мышления лежит содержательное или теоретическое обобщение, процесс формирования которого представляет собой путь познания в физической науке. Можно считать, что определение границ применимости классической механики помогает проиллюстрировать познаваемость природы, безграничность процесса познания. Так у обучающихся формируется диалектическое мышление.

В обучении нам известен один из важных способов познания: эксперимент. Эксперимент, как демонстрационный, так и самостоятельный, объясняет явления и процессы, решает задачи. В процессе познания эксперименту обучающихся отводится существенная роль, так как это вклад в формирование их мировоззрения.

Одно из главных требований к занятию – это организация самостоятельной деятельности обучающихся [4, С. 67]. Самостоятельная деятельность способствует лучшему усвоению знаний, их сохранению, приобретению новых умений и качеств личности.

Исходя из нашего опыта работы предлагаем соблюдать следующие правила при организации самостоятельной деятельности обучающихся.

1. Ясная формулировка цели этой деятельности, с указанием конкретного конечного результата.

Предлагаемые примеры формулировки целей:

– выяснить, перечислить и описать характеристики и принцип действия приборов, входящих в экспериментальную установку для проведения заданного эксперимента;

– описать принцип действия экспериментальной установки;

– выяснить логику рассуждений при выводе формул, необходимых для выполнения расчётов по оформлению работы;

– сделать правильный вывод по работе;

– раскрыть физический смысл полученных величин [3, С. 20].

2. Прежде чем сформулировать цель деятельности обучающихся, преподаватель должен для себя чётко определить содержание материала, который будет усвоен обучающимися в ходе спланированной деятельности. Психологи утверждают, что у обучающегося остаётся в сознании только то, что определяет цель его деятельности.

3. Самостоятельная деятельность обучающихся должна быть разнообразной. Нельзя забывать о работе с учебником и другими источниками, откуда обучающиеся самостоятельно черпают информацию.

4. Следует иметь в виду, что обучающиеся того возраста, с которыми мы работаем, любят свободу, часто высказывают свои мысли вслух, любят принимать участие в соревнованиях. Поэтому мы нередко используем на занятиях групповые формы работы, поисковые беседы, соревнования, больше решаем экспериментальных, качественных задач, задач с элементами научного исследования, стараемся разнообразить формы контроля знаний и умений обучающихся.

Не нужно исключать эстетические ценности. Обучающийся должен ценить научную значимость физических явлений, опытов, экспериментов. Это и будет не менее важная третья воспитательная задача. Здесь широкое поле деятельности преподавателя в формировании у обучающихся понимания, что значит, эстетическая привлекательность, Понятия, законы, физические и математические выкладки вводят обучающихся в мир теории: математического аппарата физики, симметрии, математической статистики, теории вероятности, теории относительности. Фундаментальные законы, теоремы, всегда изящны [6, С. 88].

Важная воспитательная роль отводится четвёртой воспитательной задаче: формированию представлений о практической ценности физики, математики, как науки и учебной дисциплины. На занятиях необходимо знакомить обучающихся с новейшими техническими изобретениям с применением явлений природы на практике. На примерах работы учёных и изобретателей, необходимо показывать, какую роль в их научных открытиях играл труд. Можно привести высказывание И. Ньютона «Поверьте мне, если мои исследования и принесли несколько полезных результатов, то они обязаны труду и терпению» [7, С. 134].

Основу второй части методики воспитания на занятиях физики и математики составляет идея человеческого фактора. Наука функционирует пока живёт человеческий фактор, который и определяет начало этого функционирования.

С целью формирования личности обучающегося в систему преподавания должно войти систематическое включение имён и материала о жизненном и творческом пути тех ученых, кто раскрывал тайны и законы окружающего мира, а также о полученных результатах в тех областях науки, в которых учёный активно работал. Не должны быть забыты учёные, которые кропотливо и плодотворно трудились, чтобы подготовить великое настоящее наших древних наук: математики и физики.

Предлагается методическая работа по осуществлению взаимодействия человека и науки направленная на решение следующих воспитательных задач.

1. Воспитание и самореализацию личности обучающихся предлагаем осуществлять через изучение результатов жизненного опыта и творчества выдающихся деятелей науки и техники. Изучая любую научную теорию, нужно знать, что это результат часто изнурительного труда даже не одного, а нескольких профессионально подготовленных учёных, продукт их долгих поисков и тяжких размышлений.

2. Предлагается осуществлять формирование нравственных ценностей по отношению к науке, научной деятельности, к личностным качествам.

На примерах научной деятельности известных учёных, раскроем их нравственные установки. Выдающиеся физики расширяли границы человеческого знания об окружающем мире, шаг зашагом, раскрывали всё новые тайны природы, её законы.

Выдающийся физик-теоретик А. Эйнштейн. В 14 лет переехал в Швейцарию. После установления власти фашистов преследовался и покинул Германию. Создатель специальной и общей теорий относительности, коренным образом изменивших представления о пространстве, времени и материи. В 1905г. открыл закон взаимосвязи массы и энергии. Показал, что масса является мерой энергии, заключённой в телах. Это соотношение лежит в основе всей ядерной физики. А. Эйнштейн – член многих академий наук и научных обществ. «Наука – это драма, драма идей». В этом утверждении Эйнштейна сокрыты титанический труд, гениальность и талант.

Выдающийся датский физик-теоретик Н. Бор сыграл большую роль в международном общении учёных. Теория Бора

позволила объяснить целый ряд сложных вопросов строения атома. Вот как говорит о нём П. Капица «Из всех теоретических троп, тропа Бора была самой значительной».

Выдающийся советский физик-теоретик Ландау Л.Д. Его работы посвящены квантовой механики, физике твёрдого тела, теории фазовых переходов второго рода, физике космических лучей, гидродинамике и др. Друг Л.Д. Ландау М. Марков так о нём вспоминает «Между нами жило чудо, и мы это знали».

Можно привести множество и других имён известных ученых-физиков, на примерах кратких биографических справок которых раскрывается научная деятельность.

Выводы. В мире всё взаимосвязано, и мы отмечаем, что физическую и математическую теории можно рассмотреть, как элементы общечеловеческой культуры. Преподаватель будет содействовать тому, чтобы на занятиях уживались мир логики и мир образного мышления, а природа для обучающегося воспринималась, как стихи поэта, полотна художника, проявления красивых физических явлений и теоретических выводов.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Казанский университет, 1996. – 567 с.

2. Зинченко, В.П. Психология творчества. Сознание – психологические исследования / В.П. Зинченко. – Москва: Высшая школа экономики, 2010. – 588 с.

3. Кислякова, О.П. Система развивающего лабораторного практикума по физике / О.П. Кислякова // Методические особенности преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в военном вузе: сборник трудов. – Киров, 2020. – С. 19-25

4. Кислякова, О.П. Управление деятельностью курсантов по овладению навыками самообразования / О.П. Кислякова, Е.Ю. Панцева // Научно-методическое обеспечение процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих военных лётчиков на примере изучения дисциплин естественно-научного цикла. – 2020. – С. 66-68

5. Лихачёв, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачёв. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

6. Учебно-воспитательные проблемы и пути их решения / Е. Панцева, О. Кислякова, Л. Снежкина, А. Хазова // Современные вызовы образования и психология формирования личности. – 2020. – С. 88-89

7. Снадченко, С.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя военного вуза / С.В. Снадченко // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № 51. – С. 134-135

Педагогика

УДК 378.016

кандидат физико-математических наук, доцент Панчищина Валентина Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
магистрант Зайцева Дарья Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены различные аспекты актуальной проблемы цифровизации процесса обучения математике в условиях личностно-ориентированной стратегии образования. В соответствии с целями и задачами Концепции развития математического образования в России новые подходы к обучению обусловлены необходимостью сохранения фундаментального содержания математической подготовки в условиях цифровой трансформации образования. Проведен теоретический анализ современных исследований по вопросам применения цифровых ресурсов в образовательном процессе при обучении математике в школе и вузе. Выделены некоторые способы использования цифровых ресурсов в практике обучения, достаточно широко отражающие идеи поиска путей модернизации процесса обучения математике в настоящее время. Подчеркивается, что технологическое усовершенствование образовательного процесса должно сохранять его направленность на развитие личности обучающегося. Актуализируется необходимость рассмотрения дидактических возможностей математической задачи как важного фактора обогащения и развития субъектного опыта обучающихся в условиях новой стратегии образования. Отмечается большое влияние решения математических задач на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся. Исследуется потенциал математической задачи для решения проблемы гармонизации отношений новых и традиционных подходов к обучению математике в настоящее время. Практическая часть этого исследования представлена результатами двух этапов эксперимента, один из которых включал работу со студентами, другой – работу с учащимися основной школы.

Ключевые слова: математическое образование, цифровая образовательная среда, личностно- ориентированное обучение, математическая задача.

Annotation. The article discusses various aspects of the urgent problem of digitalization of the mathematics learning process in the context of a personality-oriented education strategy. In accordance with the goals and objectives of the Concept for the Development of Mathematical Education in Russia, new approaches to teaching are conditioned by the need to preserve the fundamental content of mathematical training in the context of digital transformation of education. A theoretical analysis of modern research on the use of digital resources in the educational process when teaching mathematics at school and university was carried out. Some ways of using digital resources in teaching practice have been highlighted, which quite broadly reflect the ideas of finding ways to modernize the teaching of mathematics at present. It is emphasized that the technological improvement of the educational process should maintain its focus on the development of the personality of the student. The need to consider the didactic possibilities of a mathematical problem as an important factor in the enrichment and development of the subject experience of students in the context of a new education strategy is actualized. There is a great influence of solving mathematical problems on the intellectual and personal development of students. The potential of a mathematical problem to solve the problem of harmonizing the relationships of new and traditional approaches to teaching mathematics at present is being investigated. The practical part of this study is represented by the results of two stages of the experiment, one of which included work with students, the other – work with students of the main school.

Key words: mathematical education, digital educational environment, personality-oriented learning, mathematical problem.

Введение. В соответствии с целями и задачами Концепции развития математического образования в Российской Федерации [10] необходимо создавать такие условия обучения и интеллектуального развития учащихся, которые позволяли бы формировать особое, исключительно важное отношение обучающихся к значимости математики и математического

образования в жизни современного общества. Сегодня поиск и создание таких оптимальных условий определяются многими факторами, среди которых специалисты выделяют возможности современных образовательных технологий и фундаментальность содержания математического образования.

В Концепции подчеркивается, что «математика в России должна стать передовой и привлекательной областью знания и деятельности, получение математических знаний – осознанным и мотивированным процессом» [10]. Известно, что способы решения сформулированной задачи отличаются не только оригинальностью подходов и полнотой решения, но и универсальностью создаваемых моделей обучения математике, предполагающих активное использование цифровых инструментов.

Что касается предметной подготовки в условиях новой стратегии образования, то, несмотря на усиление технологической составляющей образовательного процесса, «сохраняется его направленность на развитие личности». «Методическая система предметного обучения сегодня призвана решать двуединую задачу», – пишут ученые, – с одной стороны, сохранить фундаментальность и научную строгость предметного знания, с другой стороны – создать условия для развития информационной грамотности, системного мышления, организационных навыков средствами учебной дисциплины» [1, С. 71]. В данной статье представлен один из вариантов поиска средств, идей и действий, которые могут быть использованы в качестве дидактических ориентиров для осуществления такой интеграции при обучении математике.

Изложение основного материала статьи. Известно, что одной из важнейших задач развития отечественного математического образования выступает «обеспечение наличия общедоступных информационных ресурсов, необходимых для реализации учебных программ математического образования, в том числе в электронном формате» [10, С. 4].

Рассмотрим некоторые исследования последних лет, отражающие основные идеи поиска путей модернизации процесса обучения математике в школе и вузе. Е.М. Ганичева рассматривает способы использования ресурсов цифровой образовательной среды в аспекте создания дидактических материалов для уроков математики [6].

М.В. Дербуш и С.Н. Скарбич дают методические рекомендации по применению средств информационных технологий в рамках инновационных подходов к процессу обучения математике. Такие подходы предполагают использование компьютерных программ, специальных приложений и ресурсов сети Интернет, обеспечивающих интерактивность, дистанционность, мобильность всех участников образовательного процесса [8].

И.В. Кузнецова исследует проблему формирования когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения математике. Автор рассматривает дидактические возможности педагогических технологий и средств формирования у студентов когнитивных навыков, которые могут быть использованы при цифровой поддержке процесса обучения в вузе [11].

В настоящее время многие учителя активно используют ресурсы российских цифровых образовательных платформ в своей профессиональной деятельности [7]. Применение цифровых платформ расширяет дидактические возможности процесса обучения, способствует развитию у учащихся мотивации, самостоятельности, ответственности и других качеств [5].

Цифровизация школьного математического образования и деятельность педагога в новых условиях обучения математике являются частью актуальных проблем современного педагогического образования [4]. «Современное цифровое общество породило новую образовательную реальность с новой конструкцией содержания образования и формой его предъявления», – отмечают ученые, характеризуя сущность современной педагогической деятельности [4, С. 671]. При этом технологическое усовершенствование образовательного процесса обусловило не только новые возможности для образования обучающихся, но и сформировало новые вызовы для профессионализма и мастерства учителя.

Один из таких вызовов напрямую связан с содержанием образования. Как пишет Б.Е. Стариченко, «до тех пор, пока содержание школьного образования не будет актуализировано в соответствии с требованиями современности, т.е. цифровизация не окажется «внутри» изучаемого материала, попытки внедрения новых технологий окажутся малоэффективными» [14, С. 22]. Сегодня поиск ответа на этот вызов обусловлен не только расширением возможностей используемых цифровых инструментов, но и необходимостью сохранения принципов личностно-ориентированного обучения в образовательном пространстве школы и вуза.

На рубеже веков, давая характеристику новому типу личностно – ориентированного обучения школьников, И.С. Якиманская писала, что «в его основе лежит признание индивидуальности, самобытности , самоценности каждого человека» [15, С. 9]. Это должно быть учтено и в цифровой дидактике.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации подчеркивается, что «математическое образование должно обеспечивать каждого обучающегося развивающей интеллектуальной деятельностью на доступном уровне, используя присущую математике красоту и увлекательность» [10, С. 5]. Известно, что задачи рассматриваются как средство и как цель обучения математике. Обратим внимание на то, как специалисты рассуждают о задаче, как ценят развивающий эффект задачи, как толкуют роль решения задач в процессе обучения математике.

«Важнейшим средством формирования у школьников высокой математической культуры, активизации обучения математике является эффективная организация и управление учебной деятельностью школьников в процессе решения различных математических задач», – отмечает Ю.М. Колягин при рассмотрении роли задач в обучении математике [9, С. 5].

«Умение решать математические задачи является наиболее яркой характеристикой состояния математического мышления учащихся, уровня их математического образования», – формулируют важный вывод о роли задач в интеллектуальном развитии учащихся авторы учебника для будущих учителей математики [12, С. 161].

Среди статей, посвященных методической теории математических задач, выделим две следующие работы. А.А. Аксенов рассматривает вопросы разработки инновационных подходов к обучению поиску решения математических задач школьников и студентов. «Задача может быть рассмотрена как последовательность подзадач», – пишет А.А. Аксенов, – «и каждая из них соответствует некой локальной идее…В ходе поиска решения задачи на первый план выступают локальные идеи, а реализация очередной идеи – это отдельный этап решения задачи» [2, С. 107; 2, С. 108].

Безусловно, необходимы дополнительные исследования, устанавливающие и определяющие уникальные позиции задачи в цифровой дидактике математики, а также подтверждающие их исключительную роль в математическом образовании в цифровую эпоху.

Представим некоторые аспекты практической части исследования. Одна часть эксперимента включала выполнение заданий студентами 2-ого курса физико-математического факультета ГГТУ, другая часть – учащимися 9-ого класса МОУ Куровская гимназия (Московская обл., г. Куровское).

Для исследования были выбраны темы, позволяющие сочетать преимущества визуализации учебной информации [3, С. 33] и особенности логического поиска решения задачи [2]. Предполагалось, что обучающиеся будут использовать, личный (субъектный) опыт визуальных построений и логических рассуждений, ранее сформированный при решении задач по теме.

В практике реализации образовательных программ на физико- математическом факультете в ГГТУ в рамках

предметной подготовки по геометрии появилась возможность сравнить, хотя бы в первом приближении, особенности работы над задачей студентов 2-ого курса, обучающихся по профилям «математика-физика» и «математика -информатика». Безусловно, представляет научный интерес специфика влияния профильной подготовки по информатике на характер интеллектуальной деятельности студентов при изучении общих учебных дисциплин предметной подготовки. На таких занятиях студенты опосредованно проявляют свои умения работать с информацией, представленной обычным образом (т.е. в бумажном формате) в виде учебных текстов. Можно исследовать влияние сформированного личного опыта на характер интеллектуальной активности обучающихся хотя бы на уровне предпочтений в выборе математических задач и успешности их решения.

Самостоятельная работа включала четыре задания по проективной геометрии (в шести вариантах). Аналитическая часть этой работы содержала два задания: одно – на составление формул преобразования координат и оперирование ими для поиска новых координат заданной точки, другое – на составление уравнений прямых и нахождение их точки пересечения. Можно сказать, что аналитическая часть работы имела алгоритмический характер: чтобы получить результат, нужно было пройти ряд этапов решения, на каждом из которых доминировала какая-то одна локальная идея решения [2]. Схема решения таких задач связана с объектами и алгоритмами линейной алгебры и достаточно стандартна.

Конструктивная часть этой работы также включала две задачи, для решения которых нужно было использовать информацию по проективной геометрии, чтобы понять, как истолковать условие задачи в терминах отношений между знакомыми геометрическими объектами. Эта часть работы оказалась наиболее трудной для студентов, так как для успешного решения задач требовался высокий уровень сформированности специальных компонентов в интеллектуальном опыте студентов. Например, задача №3 включала создание конфигурации из десяти прямых и точек по знакомому алгоритму , анализ и применение полученной фигуры в поисках ответа на вопрос задачи.

Обозначим через p – объем правильного решения задачи (в процентах) и опишем четыре уровня выполнения всех заданий из данной самостоятельной работы в виде следующей шкалы распределения результатов выполнения заданий.

I уровень: $10 \leqslant p < 50$; II уровень: $50 \leqslant p < 75$;

III уровень: $75 \leqslant p < 100$; IV уровень: $p = 100$.

В таблице 1 представим информацию об успешности студентов при выполнении заданий данной работы, указав для каждой группы отдельно, сколько студентов решило ту или иную задачу на определенном уровне I-IV.

Таблица 1

Распределение студентов (в процентном отношении) по уровням выполнения заданий самостоятельной работы № 1

Задача	группа	Уровни выполнения заданий, %				
		I	II	III	IV	Не приступали
		Показатели участия студентов в выполнении задания,%				
Задача1	м-и	8%	50%	34%	-	8%
	м-ф	22%	34%	22%	-	22%
Задача2	м-и	17%	8%	17%	58%	-
	м-ф	22%	34%	-	44%	-
Задача3	м-и	50%	17%	-	17%	16%
	м-ф	44%	-	22%	22%	12%
Задача4	м-и	50%	17%	25%	8%	-
	м-ф	11%	56%	11%	-	22%

Подчеркнем, что в этой таблице успешность выполнения задания отражается в номере уровня выполнения задания, который устанавливается в соответствии с величиной правильно решенной части задачи. При этом показатели участия студентов в выполнении задания на том или ином уровне указываются в процентном отношении от числа всех студентов группы, участвующих в данном контрольном мероприятии. Видно, что результаты выполнения данной самостоятельной работы в определенной мере отражают наличие влияния сформированного «цифрового опыта» студентов на характер интеллектуальных действий при решении математических задач.

Представим вторую часть эксперимента, разработанную и проведенную учителем математики Д.А. Зайцевой в МОУ Куровская гимназия (г. Куровское, Московская обл.) в 2025-2026 учебном году. Для работы была выбрана тема «Графический способ решения систем уравнений». В эксперименте приняли участие 18 учащихся 9-ого класса этой гимназии.

Эксперимент проводился с целью сравнения эффективности двух форматов контроля знаний: интерактивного цифрового (на базе платформы «Российская электронная школа» [13]) и традиционного в бумажном формате – бумажного (с текстовыми подсказками). Представим принципиальное отличие форматов:

1) Цифровой формат (РЭШ):интерактивная среда, визуализация графиков, возможность динамического взаимодействия, мгновенная обратная связь о правильности ответа (в тренировочном режиме).

2) Бумажный формат: задания на листе, к каждому заданию прилагались текстовые подсказки, но отсутствовала возможность проверить ответ и увидеть ошибку сразу.

На платформе РЭШ [13] тест включал тренировочные задания по указанной теме. Бумажный вариант контрольной работы состоял из 8 заданий, аналогичных по тематике: задания 1, 6 – теоретические (вставить пропущенные слова);задания 2, 5, 7 – работа с графиками (определение количества решений, нахождение решения); задание 3 – соотнесение уравнений и графиков; задания 4, 8 – выбор решения или системы по условию. Важно, что в бумажном формате к каждому заданию теста прилагались подсказки методического характера.

Сравним полученные результаты тестирования:

1) на платформе РЭШ (цифровой интерактивный формат) [13]:

получили оценку в баллах: 7 человек (38%) – 8 из 8 баллов (100%); 9 человек (50%) – 7 из 8 баллов (87,5%); 2 человека (12%) – 6 из 8 баллов (75%).

Итак, результаты тестирования на платформе РЭШ показывают 100% успеваемость, при этом качество знаний (оценки «4» и «5») – 88% (16 человек), никто из учащихся не набрал меньше 6 баллов.

2) в бумажном формате (с текстовыми подсказками): общая сумма верных ответов: 122 из 144 (84,7%).

Распределение результатов по заданиям опишем в следующем виде: номер задания (тип задания, содержание) – верных ответов (из 18) – процент выполнения:

№ 1, 2, 5 (теория, простейшие операции по графику) – верных ответов 18 – 100%; № 4, 6, 8 (выбор ответа, теория) – верных ответов 15-16 83-89%;

№ 3, 7 (соотнесение «уравнение-график», поиск решения по графику) – верных ответов 11-61%.

Высокие результаты на платформе РЭШ подтверждают, что интерактивность и визуализация способствуют формированию глубокого понимания математических связей, что полностью отвечает задачам личностно-ориентированного обучения. Ученик в цифровой среде выступает как активный субъект, экспериментирующий и открывающий знания, а не как пассивный получатель инструкций, даже если эти инструкции (подсказки) прописаны на листе бумаги. Результаты показывают, что при работе с математической задачей ключевой фактор успеха – не просто наличие подсказок, а интерактивный режим взаимодействия с учебным материалом, который обеспечивают современные цифровые платформы.

Выводы. Таким образом, при разработке новых подходов к организации обучения математике в условиях новой стратегии образования необходимо учитывать не только возможности используемых цифровых инструментов, но и дидактический потенциал математической задачи. Математическая задача, как важнейшая составляющая традиционной теории и методики обучения математике, может быть выбрана в качестве универсального ориентира при разработке цифровой дидактики математики.

Литература:

1. Абдуразаков, М.М. Трансформация образовательных компетенций в цифровую эпоху: системно-информационный подход к развитию информационной грамотности, системного мышления и организационных навыков / М.М. Абдуразаков, М.М. Ниматулаев, Г.В. Токмазов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2025. – № 3(73). – С. 61-77

2. Аксенов, А.А. Единая теоретико-методическая концепция обучения логическому поиску решения математических задач в средней школе и вузе / А.А. Аксенов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 105-110

3. Аранова, С.В. Педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации в контексте культуры / С.В. Аранова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 8(151). – С. 30-36

4. Бермус, А.Г. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития / А.Г. Бермус, В.В. Сериков, Н.В. Алтыникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 667-691

5. Веретин, Р.С. Анализ эффективности цифровых образовательных платформ с поддержкой искусственного интеллекта в школах России / Р.С. Веретин // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2025. – № 3(73). – С. 7-19

6. Ганичева, Е.М. К вопросу об использовании инструментов цифровой образовательной среды для деятельности учителя математики / Е.М. Ганичева // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2019. – № 21. – С. 320-324

7. Груздева, М.Л. Возможности использования цифровых платформ в образовании / М.Л. Груздева, Т.Д. Феофанова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 6. – С. 104-108

8. Дербуш, М.В. Инновационные подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения математике / М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 2(30). – С. 66-80

9. Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике / Ю.М. Колягин. – Москва: Просвещение, 1977. – Ч. I. – 110 с.

10. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.12.2013 № 2506-р. – URL: https://docs.cntd.ru/document/499067348 (дата обращения: 11.04.2026)

11. Кузнецова, И.В. Формирование когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения / И.В. Кузнецова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 2. – С. 161-162

12. Методика преподавания математики в средней школе: учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов. Общая методика / Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.А. Оганесян, В.Я. Саннинский. – Москва: Просвещение, 1975. – 462 с.

13. Российская электронная школа (РЭШ). – URL: https://resh.edu.ru/ (дата обращения: 11.04.2026)

14. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16-26

15. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
менеджер по персоналу Коваль Дарья Викторовна
Компания «Фанки манки» (г. Новокузнецк)

ТРЕВОЖНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов. Напряженный характер работы сотрудников ФССП, обусловленный взаимодействием с должниками, необходимостью работы в конфликтных ситуациях и поддержанием постоянного эмоционального самоконтроля в условиях нормативной неопределенности, определяет специфику рассматриваемой области труда. Также определенные особенности работы судебных приставов детерминируют возникновение у них эмоционального выгорания, снижающего трудовую эффективность в важной сфере правоохранительного труда. Анализ роли тревожности и коммуникативной компетентности в генезисе и протекании эмоционального выгорания у судебных приставов является необходимым условием для разработки психокоррекционных и развивающих программ, направленных на повышение эффективности и профессионального долголетия данной категории государственных служащих. В проведенном исследовании изучалась взаимосвязь тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов с использованием коэффициента корреляции К. Пирсона. Была выдвинута гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов, а именно: чем выше ситуативная и личностная тревожность и ниже коммуникативные способности, тем выше эмоциональное выгорание у судебных приставов. Выборочную совокупность исследования составили 36 сотрудников отделения судебных приставов по Заводскому району г. Новокузнецка ГУ ФССП России по Кемеровской области. Представлены результаты теоретического обзора исследований по рассматриваемой проблематике. Приводятся результаты психодиагностики и корреляционного анализа. Выявленные закономерности взаимосвязи тревожности, коммуникативных способностей и эмоционального выгорания позволяют разработать эмпирически обоснованные критерии для раннего выявления сотрудников групп риска в ходе профессионального психологического отбора и периодической диагностики. Результаты исследования могут быть положены в основу целевых коррекционно-развивающих программ, направленных на снижение тревожности, формирование навыков эмоциональной саморегуляции и развитие стрессоустойчивых коммуникативных паттернов в условиях исполнительного производства.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, тревожность, личностная тревожность, коммуникативные способности, коммуникативная компетентность, судебные приставы.

Annotation. This article presents the results of an empirical study examining the relationship between anxiety, communication skills, and emotional burnout among bailiffs. The intense nature of the work of bailiffs, which involves interacting with debtors, dealing with conflict situations, and maintaining constant emotional self-control amid regulatory uncertainty, defines the specific nature of this area of work. Certain aspects of bailiff work also contribute to the development of emotional burnout, which reduces their effectiveness in this important area of law enforcement. Analyzing the role of anxiety and communication skills in the genesis and progression of emotional burnout among bailiffs is essential for developing psychocorrectional and developmental programs aimed at improving the effectiveness and professional longevity of this category of civil servants. This study examined the relationship between anxiety, communication skills, and emotional burnout among bailiffs using the K. Pearson correlation coefficient. A hypothesis was put forward that there is a significant correlation between anxiety and communication skills with emotional burnout in bailiffs. Specifically, the higher the situational and personal anxiety and the lower the communication skills, the higher the emotional burnout in bailiffs. The study sample consisted of 36 employees of the bailiff service in the Zavodskoy District of Novokuznetsk, Main Directorate of the Federal Bailiff Service of Russia for the Kemerovo Region. The results of a theoretical review of research on the issue under consideration are presented. The results of psychodiagnostics and correlation analysis are presented. The identified patterns of relationship between anxiety, communication skills, and emotional burnout allow for the development of empirically based criteria for the early identification of at-risk employees through professional psychological screening and periodic assessments. The results of the study can be used as the basis for targeted correctional and developmental programs aimed at reducing anxiety, developing emotional self-regulation skills, and developing stress-resistant communication patterns in the context of enforcement proceedings.

Key words: emotional burnout, anxiety, personal anxiety, communication skills, communication competence, bailiffs.

Введение. Актуальность исследования взаимосвязи тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов обусловлена спецификой их профессиональной деятельности: высоким уровнем межличностных конфликтов, психологического давления со стороны должников и необходимостью постоянного эмоционального самоконтроля в условиях служебной деятельности. Современные тенденции роста исполнительных производств и ужесточения требований к эффективности службы усиливают хронический стресс и приводят к эмоциональному выгоранию. При этом именно тревожность выступает как личностный предиктор, опосредующий развитие симптомов выгорания через снижение толерантности к фрустрации, а дефицит коммуникативных способностей блокирует конструктивное разрешение профессионально трудных ситуаций. Существующие исследования фрагментарно рассматривают роль тревожности и коммуникативных способностей судебных приставов, без анализа их системного взаимодействия в специфическом контексте принудительного исполнения судебных решений, что создает теоретический и практический разрыв между накопленными данными о выгорании у сотрудников органов принудительного исполнения.

Изложение основного материала статьи. Произведённый психологический анализ профессиональной деятельности судебных приставов позволяет заключить, что рассматриваемая трудовая область отличается высокой степенью проблемности служебных ситуаций и выраженной психической напряженностью. Указанные характеристики, как отмечает П.В. Ивлиев, детерминированы риском возникновения конфликтных ситуаций, а также необходимостью длительного поддержания функциональной мобилизации для оперативного исполнения судебных решений [5, С. 316]. В силу указанных обстоятельств к судебным приставам предъявляются особые требования в отношении профессионально важных качеств, а именно: развитых коммуникативных способностей, сниженного уровня тревожности, наличия эмоциональных ресурсов, устойчивой заинтересованности в результатах собственного труда и ориентации на непрерывное профессиональное

развитие [6; 7; 9, С. 110]. Интегративным критерием сформированности данных качеств выступает отсутствие эмоционального выгорания.

В концепции К. Маслач и С. Джексон выгорание определяется как хроническое психоэмоциональное напряжение, возникающее в стрессогенных условиях профессиональной деятельности [11, С. 410]. Эмоциональное выгорание оказывает непосредственное влияние на энергетический запас сил и общий психофизиологический тонус, отражающие степень активности человека, а также его отношение к самому себе и окружающим. Данное понимание базируется на трех ключевых компонентах. Эмоциональное истощение представляет собой дефицит эмоциональных ресурсов и снижение эмоционального тонуса вследствие перенапряжения. Деперсонализация понимается как искаженное отношение к другим людям и выражающееся в равнодушии, цинизме и негативизме. Редукция профессиональных достижений характеризуется снижением рабочей продуктивности на фоне потери мотивации и профессиональных сомнений, что находит своё выражение в обесценивании результатов собственного труда, утрате значимости выполняемой работы и искажённом восприятии себя как профессионала [1, С. 56].

Тревожность, согласно позиции Ч. Спилбергера, представляет собой стабильную личностную черту, обусловливающую предрасположенность индивида реагировать проявлением тревоги на широкий спектр ситуаций [10, С. 243]. Тревожность дифференцируется на личностную и реактивную (ситуативную). Первый компонент отражает сущность указанной личностной характеристики, а второй трактуется как эмоциональное состояние, детерминированное внешними обстоятельствами либо внутренними переживаниями и проявляющееся в виде психической напряжённости и беспокойства.

В научных трудах В.Н. Куницыной коммуникативные способности рассматриваются как явление, синонимичное коммуникативной компетентности, и представляют собой сложное психологическое образование, отражающее умение использовать вербальные и невербальные средства для установления и поддержания межличностного общения. Данное образование, как указывала исследовательница, включает в себя социально-психологическую компетентность, вербальные и собственно коммуникативные способности, а также содержит общую осведомленность и знание о себе, которые в совокупности образуют основу для способности устанавливать и поддерживать социальное взаимодействие [8, С. 48]

В настоящее время судебно-исполнительная профессиональная сфера представляет значительный интерес для психологических исследований в связи с развитием российского общества, усложнением законодательной базы, и повышенной психической напряженности субъекта труда в рассматриваемой деятельности. В исследовании С.Е. Захаровой и З.Г. Устаева выявлены взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и рядом профессиональных компетенций судебных приставов. Развитию эмоционального выгорания противодействуют такие факторы, как эмоциональная устойчивость, сформированная саморегуляция и наличие копинг-инструментов преодоления стресса [3, С. 125].

Как отмечает Н.Н. Иванников, эмоциональное выгорание у сотрудников судебной системы способно усиливать проявления тревожности. Конфликтогенный характер профессиональной деятельности, выступая причиной роста выгорания, детерминирует повышение тревожности, раздражительности и агрессии, что негативно сказывается на способности к установлению межличностных связей вследствие проявления негативных реакций пори взаимодействии с должниками [4, С. 156].

Согласно исследованию Е.В. Дворцовой и Е.Э. Пигаревой, у судебных приставов с большим профессиональным стажем наблюдается повышение уровня эмоционального выгорания, проявляющееся в усилении эмоционального истощения и редукции профессиональных достижений, а также фиксируется рост ситуативной тревожности [2, С. 327].

Таким образом, современные исследователи подчеркивают необходимость изучения личностных факторов, определяющих возникновение и динамику эмоционального выгорания у сотрудников судебно-исполнительной системы. Однако наблюдается дефицит работ, полноценно раскрывающих взаимосвязь рассматриваемых явлений у судебных приставов.

Целью исследования стало изучение взаимосвязи тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов. Выборку составили 36 сотрудников отделения судебных приставов по Заводскому району г. Новокузнецка ГУ ФССП России по Кемеровской области г. Новокузнецка, средний возраст респондентов составляет 35,50 ± 6,78. Большая часть исследуемых имеют опыт работы судебными приставами от 5 до 10 лет (33%), средний стаж трудовой деятельности респондентов составляет 5,28 ± 3,26.

Достижение намеченной цели реализовывалось путем применения следующих методов: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ результатов исследования с применением коэффициента корреляции К. Пирсона, т.к. распределение выборочной совокупности нормальное, а полученные данные имеют параметрический характер. Эмпирический материал был получен с использованием психодиагностических методик: «Шкала реактивной и личностной тревожности», Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин; «Коммуникативная и социальная компетентность», В.Н. Куницына; «Опросник профессионального выгорания», К. Маслач, адаптация Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова; «Диагностика уровня эмоционального выгорания», В.В. Бойко. Используемые методы и методики являются надежными, валидными, и позволяют достичь цели исследования.

В результате психодиагностического исследования определено, что большинство исследуемых судебных приставов характеризуются средней ситуативной (75%; среднее 33,42 ± 5,71) и повышенной личностной (72%; среднее 34,44 ± 6,68) тревожностью по методике Ч. Спилбергера, диагностируемая степень которых отражает преобладание психического напряжения, выражающегося в виде настороженности, фиксации внимания на потенциально угрожающих стимулах, повышенном контроле за дистанцией при контакте с гражданами, требовательности к соблюдению всех формальностей. Преобладающая часть судебных приставов обладают средними коммуникативными способностями (91%; среднее 5,58 ± 1,15) по методике В.Н. Куниципой, что характеризует большую часть респондентов наличием способностей вести эффективное общение с коллегами и гражданами для выполнения служебных задач, оперирования законодательными нормами, использовать корректные формы предоставления информации, но вместе с этим могут наблюдаться трудности адаптации, быстрый рост психического напряжения в условиях профессионального общения. Для большей части судебных приставов характерно наличие среднего профессионального выгорания по методике К. Маслач (64%; среднее 56,39 ± 15,00); низкого эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко (75%, среднее 78,14 ± 16,54). Большинство исследуемых судебных приставов характеризуются наличием сформированных психологических защитных механизмов, проявляющихся в оптимальном психическом напряжении, но также раздражительностью, нервозностью, формальным отношением к выполняемым трудовым обязанностям.

На завершающем этапе эмпирического исследования нами проведен корреляционный анализ взаимосвязи рассматриваемых явлений. При сравнении эмпирических коэффициентов корреляции с определенными критическими значениями ($r_{кр} = 0,33$ при $p \leq 0,05$; $r_{кр} = 0,42$ при $p \leq 0,01$) выявлены значимые взаимосвязи. Между ситуативной тревожностью по методике Ч. Спилбергера и профессиональным выгоранием по методике К. Маслач ($r_{эмп} = 0,61$, $p \leq 0,01$), и эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко ($r_{эмп} = 0,49$, $p \leq 0,01$) выявлены прямые взаимосвязи. А также

обнаружены прямые связи личностной тревожности методике Ч. Спилбергера с профессиональным выгоранием по методике К. Маслач (rэмп = 0,34, $p \leq 0,05$), и эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко (rэмп = 0,39, $p \leq 0,05$). Имеются обратные взаимосвязи коммуникативных способностей по методике В.Н. Куницыной с профессиональным выгоранием по методике К. Маслач (rэмп = -0,33, $p \leq 0,05$), и эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко (rэмп = -0,34, $p \leq 0,05$). Выявлены обратные взаимосвязи между социально-психологической компетентностью по методике В.Н. Куницыной и профессиональным выгоранием по методике К. Маслач (rэмп = -0,40, $p \leq 0,01$), и эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко (rэмп = -0,33, $p \leq 0,01$). Обнаружены обратные связи между оперативной социальной компетентностью по методике В.Н. Куницыной с эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко (rэмп = -0,39, $p \leq 0,05$). Оперативная социальная компетентность опосредованно связана с профессиональным выгоранием по методике К. Маслач: чем выше оперативная социальная компетентность, тем ниже деперсонализация (rэмп = -0,33, $p \leq 0,05$) и ниже профессиональное выгорание (rэмп = -0,71, $p \leq 0,01$).

Высокий уровень ситуативной и личностной тревожности у судебных приставов формирует устойчивую установку на восприятие профессиональных ситуаций как угрожающих, что запускает механизмы гипербдительности и хронического психоэмоционального перенапряжения. В условиях регулярных конфликтных взаимодействий с должниками, необходимости принятия решений при неопределенности и высокой ответственности за исполнение судебных актов, тревожность усиливает истощение адаптационных ресурсов, снижает толерантность к стрессу и выражается в росте всех компонентов эмоционального выгорания.

Обратная зависимость между коммуникативными способностями, социально-психологической и оперативной социальной компетентностью объясняется тем, что развитые коммуникативные навыки позволяют судебному приставу гибко регулировать дистанцию в общении, своевременно распознавать и нейтрализовать конфликтогенные сигналы собеседника, а также использовать вербальные и невербальные стратегии деэскалации напряженных ситуаций. Социально-психологическая компетентность обеспечивает адекватную атрибуцию намерений участников исполнительного производства, снижая тем самым частоту межличностных конфликтов и сопутствующий им эмоциональный дискомфорт. Оперативная социальная компетентность, включающая способность быстро ориентироваться в динамично меняющихся условиях общения и принимать эффективные коммуникативные решения, способствует сохранению контроля над ситуацией, поддержанию профессиональной самооценки.

Выводы. Гипотеза о том, что существует значимая взаимосвязь тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов, а именно: чем выше ситуативная и личностная тревожность и ниже коммуникативные способности, тем выше эмоциональное выгорание у судебных приставов, полностью подтвердилась.

Дальнейшие перспективы исследования взаимосвязи тревожности и коммуникативных способностей с эмоциональным выгоранием у судебных приставов находят себя в углубленном лонгитюдном изучении динамики выявленных связей на разных этапах профессионального становления; в анализе роли отдельных компонентов коммуникативной компетентности в снижении различных показателей выгорания. Не менее значимо изучение гендерных, возрастных и стажевых особенностей проявления установленных закономерностей в зависимости от типа выполняемых задач (выездная работа, документальное сопровождение, взаимодействие с руководством или подчиненными и т.п.).

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их использования для оптимизации психологического сопровождения профессиональной деятельности судебных приставов: в разработке критериев для раннего выявления сотрудников групп риска в ходе профессионального психологического отбора и периодической диагностики; в составлении целевых коррекционно-развивающих программ, направленных на снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, формирование эффективных коммуникативных паттернов в условиях исполнительного производства.

Литература:

1. Водопьянова, Е.Н. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Е.Н. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Москва: Юрайт, 2017. – 343 с.

2. Дворцова, Е.В. Эмоциональное выгорание и тревожность у судебных приставов с разным стажем работы / Е.В. Дворцова, Е.Э. Пигарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 326-329

3. Захарова, С.Е. Особенности профессиональных деформаций у судебных приставов-исполнителей / С.Е. Захарова, З.Г. Устаев // Акмеология. – 2017. – № 1(61). – С. 124-127

4. Иванников, Н.Н. Эмоциональное «выгорание» сотрудников судебной системы / Н.Н. Иванников, Н.И. Волкова // 76-я Итоговая научная конференция студентов Ростовского государственного медицинского университета. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2022. – С. 155-157

5. Ивлиев, П.В. К вопросу особенностей и ограничений, связанных с работой в качестве судебного пристава / П.В. Ивлиев, В.А. Пантелеев // Аграрное и земельное право. – 2024. – № 6(234). – С. 315-317

6. Казберов, П.Н. Зарубежный опыт формирования компетентности пенитенциарных психологов в социально-психологической профилактике повторных правонарушений / П.Н. Казберов // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 329-331

7. Корнеева, Я.А. Выраженность профессионально важных качеств сотрудников федеральной службы судебных приставов с разными типами эффективности профессиональной деятельности / Я.А. Корнеева, Л.И. Шахова, А.В. Корнеева // Организационная психология. – 2022. – Т. 12. – № 2. – С. 12-37

8. Куницына, В.Н. Социальные умения личности: определения и подходы к изучению / В.Н. Куницына, Е.А. Юмкина // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2018. – № 1. – С. 46-49

9. Пяткина, Е.С. Современное состояние исследований личностных качеств сотрудников службы судебных приставов / Е.С. Пяткина, Е.С. Гринина, Т.Ф. Рудзинская // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 12. – С. 167-171

10. Рылова, А.Ю. Исследование различий категорий «тревоги» и «тревожности» в эпоху транзитивности / А.Ю. Рылова, О.В. Кожевникова, В.Ю. Хотинец // Трансмиссия культурного опыта и социальных практик в эпоху транзитивности: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2022. – С. 243-244

11. Maslach, C. Job burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 397-422

УДК 159.9

кандидат психологических наук Жарова Дарья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Скитневская Лариса Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РОДИТЕЛЬСТВУ

Аннотация. В статье обоснована значимость поддержки семейного института, материнства, отцовства и детства, повышения родительской компетентности и формирования ответственного родительства у современной молодежи. На теоретической уровне авторы статьи раскрывают проблему психологической готовности к родительству, а также представляют результаты эмпирического исследования сформированности психологической готовности к родительству у студентов высших учебных заведений. Выборку исследования составили 70 респондентов – студентов 2-5 курсов высших учебных заведений г. Н. Новгорода. В качестве диагностического инструментария использовались две методики: «Шкала семейного окружения» (ШСО) (адаптация С.Ю. Куприянова) и авторская анкета готовности к родительству. Математико-статистическая обработка проводилась методами частотного анализа, корреляционного анализа по Спирмену и анализа статистически значимых различий по t-критерию Стьюдента. Результаты эмпирического исследования показывают, что большинство студентов готовы стать родителями ближе к 30 годам, молодые люди озабочены финансовыми вопросами, ответственностью и необходимостью подготовки к родительству. Девушки склонны в большей степени интересоваться ролью матери, чем юноши, для юношей образ будущего отцовства в большей степени связан с ролью активного, инициативного члена семьи. Девушки откладывают рождение ребенка из-за нереализованных целей в сфере образования или будущей профессиональной деятельности. Авторы статьи акцентируют внимание на значимости полученных результатов и понимании того, какое значение имеет родительская семья в формировании психологической готовности молодежи к родительству. Полученные данные могут быть использованы для разработки программ повышения родительской компетентности и подготовки студенческой молодежи к ответственному родительству. На основе переменных об источниках информации можно исследовать эффективность различных каналов информирования студентов о будущем родительстве и психологической готовности к нему.

Ключевые слова: психологическая готовность, родительство, студенты, семья, материнство, отцовство.

Annotation. The article substantiates importance of supporting family institution, motherhood, fatherhood and childhood, increasing parental competence and formation of responsible parenting among modern youth. On a theoretical level, authors of article reveal problem of psychological readiness for parenthood, and also present results of an empirical study of formation of psychological readiness for parenthood among students of higher educational institutions. The study sample consisted of 70 respondents – students of 2-5 courses of higher educational institutions in Nizhny Novgorod. Two methods were used as diagnostic tools: the «Family Environment Scale» (SHSO) (adapted by S.Y. Kupriyanov) and the author's parental readiness questionnaire. Mathematical and statistical processing was carried out using the methods of frequency analysis, Spearman correlation analysis and analysis of statistically significant differences according to the Student's t-test. The results of empirical research show that most students are ready to become parents closer to age of 30, young people are concerned about financial issues, responsibility and need to prepare for parenthood. Girls tend to be more interested in role of mother than boys, and for boys, the image of future fatherhood is more closely related to role of an active, proactive family member. Girls postpone birth of a child because of unrealized goals in field of education or future professional activity. The authors of article focus on significance of results obtained and an understanding of importance of parental family in shaping psychological readiness of young people for parenthood. The data obtained can be used to develop programs to improve parental competence and prepare students for responsible parenting. Based on variables about information sources, it is possible to study the effectiveness of various channels for informing students about future parenthood and psychological readiness for it.

Key words: psychological readiness, parenthood, students, family, motherhood, fatherhood.

Введение. Формирование представлений о родительстве в юношеском возрасте – сложный процесс, на который оказывают влияние личный опыт, привязанности и общественные установки, гендерные стереотипы и семейные ценности. Осознание этих факторов и связанных с ними трудностей необходимо для формирования у юношей и девушек реалистичного взгляда на родительство, что является важной частью их психологической подготовки к будущей семейной жизни.

О значимости родительской компетентности, ответственном родительстве и государственной стратегической значимости поддержки семейного института, пишут в своем исследовании Е.С. Гурина, В.И. Волохова, С.Б. Нестерова и Н.М. Клепикова. Авторы подчеркивают актуальность «систематического анализа практик воспитания, повышения ответственности и осознанности в семейных отношениях, поддержки материнства, отцовства и детства» [2].

В исследовании Т.В. Свадьбиной и О.А. Немовой подчеркивается, что в современная российская семья имеет ключевые «болевые точки»: «кризис отцовства как основного элемента в функционировании механизма межпоколенной трансляции ценностей», популярность в молодежной среде «альтернативных» форм устройства семьи, восприятия семьи как союза мужчины и женщины, а не как родителей [6], что, возможно, свидетельствует об отсутствии готовности к восприятию себя в качестве родителя.

Готовность стать родителем – это многокомпонентный психологический конструкт, состоящий из множества элементов, это не просто желание иметь ребенка, а целый комплекс мыслей, чувств, убеждений и поведенческих установок будущей матери и отца. Материнство и отцовство можно объединить в единое понятие – «родительство», которое является предметом междисциплинарных исследований. Ф.Ариес рассматривает родительство как явление, зависящее от исторического и культурного контекста [1], И.С. Кон видит в родительстве социальный институт, тесно связанный с понятием детства [5], Е.Г. Смирнова определяет родительство как комплексное психологическое образование, включающее ценности, установки, чувства, отношения, позиции и ответственность родителей, влияющие на стиль воспитания [8]. Современные исследования также рассматривают родительство как социально-психологический феномен, связанный с самосознанием родителя.

Психологическая готовность к родительству у мужчин и женщин проявляется по-разному. Исследования, проведенные А.Г. Долгих [3] и Е.И Захаровой [5], показывают, что мужчины чаще всего стремятся к отцовству ради личностного роста, в то время как женщины видят в материнстве способ укрепить отношения с партнером. В своих исследованиях авторы

пришли к выводу, что в представлениях о будущем материнстве женщины акцентируют внимание на эмоциональной поддержке ребенка, создании теплой семейной атмосферы и воспитании в духе равенства и демократии. Готовность к родительству включает в себя не только физиологические и этические аспекты, но и способность человека осознавать, насколько его личные желания и действия соответствуют общественным нормам, семейным ценностям и долгосрочным целям. Именно это осознание порождает ответственность за воспитание и формирование личности ребенка.

Представления о родительстве строятся на основе опыта, который мы видели в своей родительской семье. В отличие от реального восприятия, этот образ менее детализирован и эмоционально насыщен, но при этом более обобщен и схематичен. Можно сказать, что это своего рода фантазия, поскольку реальное родительство еще не наступило, а существует лишь его мысленное воплощение. Это воплощение может включать в себя эмоции, связанные с воспитанием, общие идеи о семейных взаимоотношениях, а также представления о конкретных действиях и общем стиле поведения в семье. Исследование юношеских взглядов на родительство позволяет проследить общие тенденции в изменении отношения к семье. Теоретическое осмысление данного вопроса натолкнуло нас на необходимость проведения эмпирического исследования относительно сформированности психологической готовности к родительству у современных студентов.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование психологической готовности к родительству проводилось на базе высших учебных заведений г. Н. Новгорода (ПИМУ, НГПУ им. К. Минина, ННГУ им. Лобачевского, РАНХиГС, ННГАСУ). В исследовании приняли участие 70 студентов (35 юношей и 35 девушек) 2-5 курсов в возрасте от 19 до 24 лет. Диагностический инструментарий: методика «Шкала семейного окружения» (ШСО) (адаптация Куприянова С.Ю.), направленная на определение особенностей семейного климата родительских семей студентов; для изучения особенностей и уровня психологической готовности студентов к родительству была применена авторская анкета готовности к родительству (10 вопросов с предложенными вариантами ответов относительно необходимости подготовки к родительству, оценки факторов, влияющих на готовность молодого человека (девушки) к родительству, выявление путей получения информации о родительству, преобладающих страхов в будущем родительстве и т.д.).

Математико-статистическая обработка полученных результатов проводилась методами частотного анализа, корреляционного анализа по Спирмену и анализа статистически значимых различий по t-критерию Стьюдента.

Результаты эмпирического исследования. Анкетирование позволило заключить, что высокий уровень готовности к родительству в ближайшие 1-3 года демонстрируют 14% респондентов, у преобладающего числа студентов (54%) выявлен средний уровень готовности к появлению ребенка через 4-7 лет, 26% указали, что готовы стать родителями только через 7-10 лет, 6% респондент не готовы иметь детей или не задумывались об этом. Ключевые выводы по результатам анкетирования: важным фактором нежелания студентов иметь детей в ближайшее время является процесс получения образования; большинство студентов готовы иметь детей ближе к 30 годам; среди доминирующих страхов респондентов были выявлены: страх финансовых трудностей, страх ответственности, страх рождения ребенка с проблемами со здоровьем (может объясняться увеличением количества детей, рожденных с признаками ОВЗ и инвалидности за последние несколько лет), страх отсутствия помощи со стороны близких; большинство студентов осознают важность подготовки к родительству, что может снижать чувство страха и тревоги, касающихся финансовых трудностей, которых боятся 80% опрошенных, проблем со своим здоровьем в качестве родителя и со здоровьем ребенка и др.; родительская семья воспринимается респондентами как фактор, влияющий на готовность к родительству и как источник информации о рождении и воспитании детей.

По мнению большинства опрошенных молодых людей, их родительская семья послужила примером как подходящих способов воспитания, так и не подходящих, поэтому не все принципы воспитания и построения внутрисемейных отношений молодые люди готовы взять в свою будущую семью. Полученные диагностические данные подтверждают важность родительской семьи в формировании представлений о родительстве, знаний и навыков ухода за детьми и их воспитания, формировании желания молодых людей в будущем иметь детей и выбирать (создавать) собственные методы и принципы воспитания. Однако, молодые люди достаточно критично оценивают принципы воспитания и отношений в их родительской семье, что может указывать на достаточно развитый уровень осознанности и рефлексии в области родительства.

Полученные результаты не позволяют выделить общую тенденцию готовности молодых людей к рождению ребенка, так как готовность к родительству определяется личным и семейным опытом каждого молодого человека, степенью сформированности необходимых качеств для рождения и воспитания детей, уровнем зрелости личности, уровнем здоровья, наличием надежного партнера, а также личными ценностями и представлениями молодых людей об идеальной семье.

Диагностика респондентов по методике «Шкала семейного окружения» показала следующие результаты: высокий уровень сплоченности семьи, заботы друг о друге и взаимопомощи, глубокое чувство принадлежности к семье и чувства единства; члены семьи не всегда могут открыто выражать свои чувства; в конфликтных ситуациях не принято открыто выражать агрессию и гнев, преобладают конструктивные стратегии разрешения споров; преобладает средний уровень самостоятельности в принятии решений членами семьи; семьи недостаточно активны в интеллектуальной, политической и культурной сферах деятельности; семьи достаточно активны в различных видах активного отдыха и спорта; члены семьи восприимчивы к этическим и нравственным ценностям; семьи ставят в приоритет финансовое планирование, совместный досуг, четкость соблюдения семейных правил и обязанностей.

Сравнение показателей юношей и девушек, с использованием t-критерия Стьюдента, по анкете готовности к родительству показало наличие статистически значимых различий по следующим параметрам: важность психологического благополучия будущего родителя, неуверенность в партнере, возможные проблемы в отношениях или браке, вероятность воспитания ребенка в одиночку. Актуальность изучения проблемы одиночества у студентов юношеского возраста подчеркивается в исследовании Л.Э. Семеновой, М.Е. Сачковой и Н.В. Карпушкиной. Авторы указывают, что данные явления являются «достаточно «болезненными» в современном обществе» [7].

Большинство девушек придают более высокую значимость работе будущего родителя над своими негативными психологическими установками и психологическими травмами для эффективного воспитания будущего ребенка. Большая часть юношей считают данные действия не обязательными. Девушки отметили большее количество и разнообразие источников информации в изучаемой области, нежели юноши. Девушки получают информацию не только из семьи, но и из социальных сетей и блогов, курсов и лекций, из университета и от педагогов (это преимущественно девушки, обучающиеся на психологических и педагогических специальностях), от отдельных специалистов. Юноши большую часть информации о родительстве получают из семьи. Большое количество девушек испытывают страх ответственности за ребенка. Негативный опыт женщин в родительской семье опрошенных девушек может усиливать страх повторения ошибок близких или страх не оправдать ожидания семьи; противоречивая информация СМИ по теме материнства может искажать представления, усиливать страх и чувство ответственности девушек. Неуверенность в собственном партнере, возможные проблемы в отношениях или в браке и вероятность воспитания детей в одиночку также пугают девушек больше, чем юношей.

Сильное значимое различие было обнаружено по показателю «Страх возникновения проблем с физическим и

психологическим здоровьем самого родителя»: девушки боятся этого намного больше, чем юноши. В период беременности и после рождения ребенка женщина претерпевает большое количество физических и психологических изменений. В эти периоды часто возникают проблемы со здоровьем и самочувствием, различные осложнения и дефекты, что может пугать будущих мам. Девушки также больше, чем юноши, боятся рождения ребенка с проблемами со здоровьем. Так как большинство опрошенных девушек обучаются на педагогических и психологических специальностях, можно предположить, что девушки имеют большую осведомленность о трудностях воспитания ребенка с проблемами со здоровьем (например, с ОВЗ или инвалидностью), поэтому испытывают страх по этому поводу.

Статистически значимые различия юношей и девушек по методике «Шкала семейного окружения» были выявлены по следующим показателям: «Интеллектуально-культурная ориентация» и «Ориентация на активный отдых». В родительских семьях юношей более проявлена интеллектуальная, политическая и культурная активность членов семьи, по сравнению с семьями девушек; родительские семьи юношей, по сравнению с семьями девушек, наиболее часто отдают предпочтение активному отдыху и спортивной деятельности. Можем предположить, что юноши из представленной выборки, ассоциируют роль отца с активным деятельностным участием в жизни ребенка (совместные игры, занятия спортом, совместный труд и т.д.).

Выводы. Результаты эмпирического исследования: студенты Нижегородских ВУЗов не готовы становится родителями до 30 лет; молодые люди озабочены финансовыми вопросами, ответственностью и необходимостью подготовки к родительству, девушки склонны в большей степени интересоваться ролью матери, чем юноши, для юношей роль отцовства в большей степени связана с ролью активного, инициативного члена семьи, девушки откладывают рождение ребенка из-за нереализованных целей в сфере образования или будущей профессиональной деятельности.

Полученные данные подтверждают значимость целенаправленной и комплексной подготовки студенческой молодежи к осознанному и ответственному родительству. В этой связи представляет важным проводить для студентов мероприятия информационной направленности (предоставление юношам и девушкам актуальной информации о репродуктивном здоровье, периоде беременности, родах, уходе за младенцем и особенностях детского развития), реализовывать программы формирования позитивного отношения к родительству как к важному и ответственному этапу жизни.

Литература:

1. Ариес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Ф. Ариес. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 416 с.

2. Гурина, Е.С. О родительской компетентности и ответственном родительстве современных молодых семей / Е.С. Гурина, В.И. Волхова, С.Б. Нестерова, Н.М. Клепикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-12 (дата обращения: 13.04.2026)

3. Долгих, А.Г. Представления о материнстве и отцовстве / А.Г. Долгих, Е.И. Захарова // Вестник МГУ. – 2018. – № 2. – С. 89-99

4. Захарова, Е.И. Принятие родительской позиции / Е.И. Захарова, А.И. Строгалина // Психологическая диагностика. – 2015. – № 4. – С. 58-70

5. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – Москва, 2013. – 316 с.

6. Свадьбина, Т.В. Российская семья как хранитель и транслятор традиционных национальных ценностей / Т.В. Свадьбина, О.А. Немова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-4-14 (дата обращения: 13.04.2026)

7. Семенова, Л.Э. Переживания одиночества и доверие к себе и другим у студентов юношеского возраста / Л.Э. Семенова, М.Е. Сачкова, Н.В. Карпушкина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-2-7 (дата обращения: 13.04.2026)

8. Смирнова, Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Г. Смирнова. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, старший преподаватель Жильцова Ольга Николаевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, ОБУЧАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи временной перспективы и профессионального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исследование проведено на выборке специалистов с использованием модифицированной методики ZTPI Ф. Зимбардо для диагностики временных ориентаций и опросника В.В. Бойко для выявления фаз профессионального выгорания. Экспериментально изучена и показана связь между структурными компонентами временной перспективы и фазами выгорания. Установлено, что гедонистическая и фаталистическая ориентации в настоящем педагогов выступают факторами риска профессиональной дезадаптации, приводя к фрагментарности обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, а также эмоциональному истощению, в то время как негативная фиксация на прошлом усиливает цинизм и снижает эмпатию к воспитанникам. Обосновано понимание временной перспективы как индивидуально-психологического предиктора выгорания педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, где хроническая стрессогенность взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями усиливается дезадаптивным потенциалом неблагоприятных временных установок. Результаты исследования имеют практическую ценность для организации психологической поддержки и разработки программ профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях образования детей с ОВЗ, направленных на формирование сбалансированной временной перспективы между прошлым, настоящим и будущим через тренинги формирования ориентации на будущее, переработку негативного прошлого и снижение гедонистических и фаталистических установок в настоящем.

Ключевые слова: жизненная перспектива, негативное прошлое, фаталистическое и гедонистическое настоящее, будущее, профессиональное выгорание.

Annotation. The article presents the findings of an empirical study examining the relationship between time perspective and professional burnout among educators working with children with disabilities (CWD). The study was conducted on a sample of specialists using the modified Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) to assess temporal orientations, and the Boyko Burnout survey to identify the phases of professional burnout. The relationship between the structural components of time perspective and the phases of burnout was empirically investigated and demonstrated. It was established that hedonistic and fatalistic present-oriented

dispositions in educators constitute risk factors for professional maladjustment, leading to fragmentation in the instruction, upbringing, and development of students with disabilities, as well as to emotional exhaustion; while negative fixation on the past was found to intensify cynicism and reduce empathy toward pupils. The study substantiates the conceptualisation of time perspective as an individual-psychological predictor of burnout among educators working with children with disabilities, wherein the chronic stress inherent in interactions with children with special educational needs is compounded by the maladaptive potential of unfavourable temporal orientations. The findings hold practical value for the organisation of psychological support and the development of burnout prevention programmes for educators in inclusive and special educational settings, aimed at cultivating a balanced time perspective across past, present, and future through future-orientation training, reprocessing of negative past experiences, and the reduction of hedonistic and fatalistic present-oriented attitudes.
Key words: life perspective, negative past, fatalistic and hedonistic present, future, professional burnout.

Введение. Идея о личности как субъекте жизнедеятельности, разработанная С.Л. Рубинштейном и развитая К.А. Абульхановой в концепции личностной организации времени, предполагает, что человек является активным субъектом собственной жизни осознанно выстраивая и структурируя свою жизнь через индивидуальные стратегии, организуя временное пространство своего существования [1; 8].

В структуре временной перспективы выделяют прошлое, настоящее и будущее. Ретроспектива (прошлое) представляет собой период жизненной перспективы, охватывающий уже произошедшие события. Перспектива (образ будущего) – это совокупность представлений индивида о собственной судьбе, включающая жизненные цели, стратегии, ценностные установки и прогнозы. Будущее рассматривается как уникальный психологический феномен, рождающийся в ходе внутренней активности личности, которая направлена на обеспечение непрерывности жизненного пути, сохранение целостности «Я» и формирование индивидуальной жизненной траектории. Психологическое настоящее представляет собой не просто момент «здесь и сейчас», а более широкий временной отрезок, включающий связанные с ним события прошлого и будущего. В этом контексте актуальное субъективное настоящее отличается высокой динамичностью: оно изменяется практически ежедневно в зависимости от того, какие события прошлого и будущего приобретают значимость для личности в связи с её целями, планами, намерениями, переживаниями и особенностями социальной среды развития [6; 7].

В.И. Ковалев вводит понятие трансспективы, понимая под ним способность сознания интегрировать в настоящем прошлое и будущее, обеспечивая тем самым целостное объединение всех временных измерений жизненного пути личности. Иными словами, трансспектива отражает способность человека синтезировать различные временные пласты опыта в актуальном моменте [5].

Согласно Ф. Зимбардо, временная перспектива – это процесс формирования психологического времени, рождающийся в ходе когнитивной деятельности и позволяющий структурировать жизненный опыт индивида на прошлое, настоящее и будущее. По мнению исследователя, для достижения сбалансированной жизненной перспективы человеку требуется выраженная ориентация на позитивное прошлое и будущее, средняя представленность в сознании ориентации на гедонистическое настоящее, минимальная ориентация на негативное прошлое и фаталистическое настоящее. [9; 10].

Процесс формирования и развития личности разворачивается на протяжении всей жизни. Согласно Л.С. Выготскому, невозможно полностью постичь человеческую личность, не осознав её целостный жизненный замысел, так называемую «лейтлинию» [3]. Большинство исследователей отмечают, что все структурные компоненты жизненной перспективы – прошлое, настоящее и будущее – находятся во взаимосвязи и вносят существенный вклад в процесс формирования и развития личности.

Целостность жизненной перспективы выступает важным личностным ресурсом, обеспечивающим устойчивость и осмысленность деятельности. В педагогической практике это приобретает особую значимость, поскольку деформация временной перспективы может приводить к снижению мотивации и эмоциональному истощению, способствовать развитию профессионального выгорания. Таким образом, понимание структуры временной перспективы личности имеет не только теоретическое, но и практическое значение. В частности, особенности ее формирования и функционирования напрямую связаны с психологическим благополучием педагогов и могут рассматриваться как один из факторов развития профессионального выгорания.

Профессиональное выгорание педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), представляет значимую проблему современной психологии. Работа с детьми с ОВЗ характеризуется повышенной эмоциональной нагрузкой (индивидуальный подход к ребенку; напряжённые, конфликтно-обусловленные отношения со стороны родителей; гиперкомпенсация (увеличение усилий при низкой отдаче); высокий уровень административно-отчётной нагрузки и т.д.), что приводит к выгоранию у 40-60% педагогов [2; 4]. При этом следует подчеркнуть, что персональная жизненная перспектива педагогов, обучающих и воспитывающих детей с ОВЗ, как возможный ресурс профилактики профессионального выгорания ранее не становилась предметом системного изучения.

Изложение основного материала статьи. Для исследования особенностей жизненной перспективы, как предиктора профессионального выгорания педагогов, обучающих детей с ОВЗ, нами были использованы следующие диагностические методики.

1. Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI).
2. Диагностика уровня эмоционального выгорания (А.А. Бойко).

В работе отражены результаты исследования взаимосвязи жизненной перспективы и профессионального выгорания 38 педагогов, общеобразовательной школы для детей с ОВЗ.

Проанализируем специфику взаимосвязей между жизненной перспективой и профессиональным выгоранием педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (Таблица 1).

Таблица 1

Взаимосвязь жизненной перспективы и профессионального выгорания педагогов, обучающих детей с ОВЗ

	Фаза «Напряжение»	**Фаза «Резистенция»**	**Фаза «Истощения»**
Негативное прошлое	rs = 0.404*	rs = 0.479**	rs = 0.53**
Позитивное прошлое	rs = 0.202	rs = 0.193	rs = 0.127
Фаталистическое настоящее	rs = 0.462**	rs = 0.512**	rs = 0.558**
Гедонистическое настоящее	rs = 0.359*	rs = 0.37*	rs = 0.443**
Будущее	rs = 0.316	rs = -0.049	rs = 0.024

*Примечания: * Корреляция значима на уровне 0,05; ** Корреляция значима на уровне 0,01*

Установлена статистически значимая связь между шкалами «Негативное прошлое» и фазой «Напряжение» ($rs = 0.404$, $p \leq 0,05$). Это означает, что у учителей, обучающих детей с ОВЗ, с более выраженным негативным восприятием прошлого (воспоминания о прошлых неудачах, ошибках, травмах, а также вследствие негативной интерпретации ранее позитивных событий) чаще наблюдается повышенное эмоциональное напряжение на начальной стадии выгорания. У педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, уже изначально присутствует высокий уровень стресс-факторов, поэтому при наличии ориентации на негативное прошлое такие специалисты более остро переживают неудачи, поражения и неудовлетворённость в настоящем. Это приводит к переходу на начальную стадию эмоционального выгорания – фазу напряжения, которая характеризуется выраженной тревогой, повышенной раздражительностью, а также появлением психосоматических симптомов (головные боли, нарушения сна, мышечное напряжение), формируя основу для дальнейшего развития синдрома выгорания.

Установлена статистически значимая связь между шкалами «Негативное прошлое» и фазой «Резистенция» ($rs = 0.479$, $p \leq 0,01$). Данная взаимосвязь отражает психологический механизм, при котором ориентация педагогов на негативное прошлое усиливает уязвимость к профессиональному стрессу и способствует формированию компенсаторных стратегий сопротивления таких, как непоследовательность в эмоциональной отдаче; самооправдание выборочного эмоционального отношения к обучающимся; генерализация эмоциональной экономии. В условиях взаимодействия с детьми с ОВЗ установленная зависимость между шкалой «Негативное прошлое» и фазой «Резистенция» при которой хроническое переживание педагогами негативных событий прошлого приводит к тому, что вместо индивидуального подхода к сопровождению детей с особыми потребностями специалист прибегает к стандартным алгоритмам, сокращает время общения с учениками и избегает ситуаций, требующих эмоциональной эмпатии. На рабочем месте это воспринимается как «деловая эффективность», хотя фактически может свидетельствовать о снижении профессиональной вовлечённости и внутренней мотивации.

Установлена статистически значимая связь между шкалами «Негативное прошлое» и фазой «Истощения» ($rs = 0.53$, $p \leq 0,01$). Полученные данные позволяют предположить, что хроническая фиксация на негативном прошлом создает постоянный фон пессимизма, тревоги и низкой самооценки у педагогов общеобразовательной школы для детей с ОВЗ. У педагогов это может проявляться в полной апатии к профессиональным обязанностям, цинизму по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, ведении уроков формально, без эмоциональной вовлеченности, в хронической усталости, даже после выходных, в психосоматике. В условиях взаимодействия с детьми с ОВЗ хроническая фиксация на негативном прошлом у педагогов влечёт за собой серьёзные последствия: резкое снижение качества коррекционной работы, механистичность образовательного процесса, ухудшение отношений с родителями, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, риск ухода из профессии.

Кроме того, Ф. Зимбардо отмечал, что люди, ориентированные на негативное прошлое, погружены в настолько глубокое самобичевание, что теряют способность оказывать поддержку семье и обществу в целом. И в этом смысле педагоги, в своем восприятии ориентированные на негативное прошлое, демонстрируют схожий паттерн дезадаптации, проявляющийся в эмоциональной замкнутости, цинизме по отношению к профессиональным вызовам и снижении эмпатии к детям с ОВЗ, чьи ограничения воспринимаются через призму собственных прошлых неудач и травм.

Таким образом, доминирование «Негативного прошлого» в структуре временной перспективы педагогов целесообразно рассматривать как один из индивидуально-психологических факторов риска профессионального выгорания у учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями развития.

Далее рассмотрим, как склонность специалистов к фаталистическому настоящему связана с фазами профессионального выгорания. Выявлены статистически значимые связи между шкалой «Фаталистическое настоящее» и фазами «Напряжение» ($rs = 0.462$, $p \leq 0,01$), «Резистенция» ($rs = 0.512$, $p \leq 0,01$), «Истощения» ($rs = 0.558$, $p \leq 0,01$).

У педагогов с преобладанием шкалы «Фаталистическое настоящее» отсутствует мотивация к планированию, составлению прогнозов, анализу возможных стратегий поведения, так как их выбор уже заранее предопределен: суждено случиться – ничто не изменит этого. Они сознательно отказываются от активного контроля над принятием решений, перекладывая ответственность на высшие силы, веря, что все события предопределены. Такие люди демонстрируют пассивную, безысходную позицию по отношению к жизни и будущему. Фактор «Фаталистическое настоящее» (по Зимбардо) коррелирует с заниженной самооценкой, импульсивностью, депрессивными состояниями, обидчивостью и подозрительностью, а также показывает отрицательную корреляцию с добросовестностью.

При работе с детьми с ОВЗ фокусировка педагогов на фаталистическом настоящем может приводить к серьёзным последствиям. Педагоги с фаталистическим отношением к жизни воспринимают ограниченные возможности детей с ОВЗ как неизбежную данность, отказываясь от поиска индивидуальных подходов и инновационных методов в их воспитании, обучении и развитии. В итоге активный профессионал превращается в пассивного исполнителя формальных обязанностей, что ускоряет переход через все фазы выгорания – от напряжения через стадию сопротивления к полному истощению. Блокировка профессионального развития на фоне постоянных стрессов на работе, сопровождающиеся субъективными переживаниями собственной беспомощности и неспособности влиять на свою жизнь, в том числе, профессиональную, может вызывать утрату профессиональной идентичности, эмоциональную отстраненность от детей и полную демотивацию, завершаясь профессиональной деградацией.

Таким образом, выраженная временная перспектива с фаталистическим настоящим выступает одним из психологических предикторов риска профессионального выгорания педагогов специального образования.

Далее проанализируем взаимосвязь между гедонистической ориентацией специалистов и стадиями профессионального выгорания. Выявлены статистически значимые связи между шкалами «Гедонистическое настоящее» и фазами «Напряжение» ($rs = 0.359$, $p \leq 0,05$), «Резистенция» ($rs = 0.37$, $p \leq 0,05$), «Истощения» ($rs = 0.443$, $p \leq 0,01$). Люди, ориентированные на гедонистическое настоящее, стремятся к сиюминутным удовольствиям и ярким эмоциям, фокусируясь на наслаждении текущим моментом. Для педагогов, обучающих детей с ОВЗ, ориентация на гедонистическое настоящее может проявляться в подмене продуманной, последовательно выстроенной методике обучения в угоду отдельным ярким урокам, рассчитанным на мгновенные положительные эмоции со стороны обучающихся. Такой подход создает ложное впечатление результативности педагогической деятельности и приводит к утрате системности в обучении. Он сначала облегчает профессиональную нагрузку педагогов при работе с детьми с ОВЗ. Но при столкновении с объективными ограничениями учащихся с ОВЗ и отсутствием видимого прогресса в их развитии у педагогов, ориентированных на гедонистическое настоящее, начинают формироваться разочарование в своей работе, субъективная установка о бесперспективности применяемых методов и бесполезности своих усилий, что становится катализатором перехода к фазам профессионального выгорания.

Другими словами, субъективная склонность педагогов, обучающих детей с ОВЗ, к гедонистической временной ориентации приводит к постепенному осознанию собственной неэффективности, что усиливает внутреннее напряжение на ранних стадиях выгорания, а в дальнейшем запускает защитные реакции, когда силы еще есть, но ресурсы уже на исходе, на

стадии резистенции и, в конечном итоге, приводит к эмоциональному истощению при столкновении с объективными ограничениями воспитанников.

Таким образом, выраженная гедонистическая временная ориентация выступает одним из индивидуально-психологический факторов риска выгорания педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях для детей с ОВЗ.

Выводы. Эмпирическое исследование позволило установить взаимосвязи между неблагоприятными аспектами временной перспективы – «Негативное прошлое», «Фаталистическое настоящее» и «Гедонистическое настоящее» – и стадиями развития профессионального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Склонность педагогов ориентироваться на «негативном прошлом», что связано с их фиксацией на прошлых неудачах и травмах или субъективной негативной интерпретации прошедших событий, приводит их в настоящем к росту профессионального скептицизма, утрате эмоциональной связи с обучающимися, отказу от педагогических инноваций в своей профессиональной деятельности и способствует быстрому переходу от фазы напряжения к эмоциональному истощению через ригидные защитные механизмы. А фиксация педагогов, обучающих детей с особенностями развития, на «фаталистическом настоящем» характеризующаяся пассивным примирением со стрессовыми факторами профессиональной среды без попыток их преобразования запускает «цепную реакцию» выгорания. Сначала у педагога возникает скрытое напряжение, которое провоцирует формирование автоматизмов и эмоциональной отстраненности при взаимодействии с детьми с особыми потребностями и коллегами, а в итоге заканчивается утратой работоспособности и истощением эмоциональных ресурсов. Предрасположенность учителей, работающих с детьми с ОВЗ, к «гедонистическому настоящему» в профессиональной деятельности приводит педагогов к погоне за моментальным эмоциональными удовольствиями и сиюминутными радостями в профессиональной сфере без продуманной и методически выстроенной работы. Что приводит к мнимой компенсации стресса через эпизодические достижения и получение сиюминутного удовольствия, но при этом происходит объективное снижение эффективности педагогической деятельности, сопровождающееся неудовлетворенностью, напряжением и другими эмоциональными переживаниями, характерными для выгорания.

Таким образом, доминирование «негативного прошлого», «фаталистического и гедонистического настоящего» в структуре временной перспективы можно рассматривать как один из индивидуально-психологических факторов риска профессионального выгорания у учителей, работающих с детьми с ОВЗ. Это подчёркивает значимость временной перспективы при диагностике и прогнозировании профессионального выгорания в системе психолого-педагогического сопровождения данной профессиональной группы. Программы психологической профилактики выгорания должны быть направлены, в том числе, на формирование сбалансированной временной перспективы, а именно, на развитие оптимистичного взгляда в будущее, переработку травматичного прошлого опыта, снижение гедонистических и фаталистических установок в настоящем, развитие активной жизненной позиции, восстановление чувства контроля над профессиональными процессами и развитие веры в эффективность собственной деятельности при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 304 с.

2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинъ, 1996. – 472 с.

3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.

4. Жильцова, О.Н. Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды с синдромом эмоционального выгорания педагогов, обучающих детей с ОВЗ / О.Н. Жильцова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 2. – С. 169-177

5. Ковалев, В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – Москва, 1995. – 179 с.

6. Кроник, А.А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – Москва, 2008. – 294 с.

7. Муханова, И.Ф. Жизненные перспективы личности: теоретико-методологический аспект / И.Ф. Муханова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2023. – № 3(94). – С. 269-278. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-perspektivy-lichnosti-teoretiko-metodologicheskiy-aspekt (дата обращения: 26.04.2026)

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 720 с.

9. Сырцова, А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101-109

10. Zimbardo, Ph.G. Putting time in psychological perspective: a valid, reliable individual-differences metric / Ph.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271-1288

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физического воспитания Борисова Ксения Олеговна
Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физического воспитания Заварзин Александр Валерьевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ОСНОВЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлены ключевые темы, касающиеся психологических основ физической подготовки курсантов. В первую очередь, будет рассматривается концептуальная основа психологической подготовки, которая включает в себя теоретические подходы и модели, позволяющие понять, как психология влияет на физическую активность. Приведен анализ методов психологической подготовки в контексте физической активности, рассматриваются различные подходы и техники, которые могут быть использованы для повышения эффективности тренировок и улучшения психологического состояния курсантов. Уделяется внимание роли соревнований в формировании психологии успеха, а

также способствующих развитию уверенности в себе и способности к преодолению трудностей. Приводятся доводы полезности групповой динамики для повышения эффективности тренировок также, так как взаимодействие в группе может значительно повысить мотивацию и создать поддерживающую атмосферу. Особое внимание выделяется мотивации как ключевому фактору, определяющему успех в физической подготовке. Исследование мотивации курсантов к занятиям спортом позволяет выявить основные стимулы и барьеры, с которыми они сталкиваются, а также обозначить рекомендации по их преодолению. Указывается на важную сторону оздоровительного влияния мотивации превращения занятия спортом в осознанную целенаправленную деятельность, что существенно улучшает результаты физической подготовки. Определяются, что важным аспектом работы с курсантами остается осознание важности психической устойчивости как основного компонента не только их учебной, но и будущей профессиональной деятельности. Устанавливается, что необходимо создать систематическую программу, которая будет учитывать, как индивидуальные особенности курсантов, так и групповые взаимодействия.

Ключевые слова: психологическая подготовка, физическая подготовка, эмоциональное состояние, мотивация, психологическая адаптация. психологические методы, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, соревнования, психология спорта, групповая динамика, активизация личной ответственности.

Annotation. The key subjects concerning psychological bases of physical training of cadets are presented in article. First of all, will be the conceptual basics of psychological preparation which include the theoretical approaches and models allowing to understand how the psychology influences physical activity are covered. The analysis of methods of psychological preparation in the context of physical activity is provided, various approaches and technicians who can be used for increase in efficiency of trainings and improvement of psychological state of cadets are considered. Attention is paid to a role of the competitions in formation of psychology of success and also contributing to the development of self-confidence and ability to overcoming difficulties. Arguments of usefulness of group dynamics for increase in efficiency of trainings also as interaction in group can increase considerably motivation are given and create the supporting atmosphere. The special attention is distinguished to motivation as the key factor defining success in physical training. The research of motivation of cadets to sports activities allows to reveal the main incentives and barriers which they face and also to designate recommendations about their overcoming. It is specified the important party of improving influence of motivation of transformation of sports into conscious purposeful activity that significantly improves results of physical training. Are defined that awareness of importance of mental stability as main component not only their educational, but also future professional activity remains important aspect of work with cadets. Is established that it is necessary to create the systematic program which will consider, both specific features of cadets, and group interactions.

Key words: psychological preparation, physical training, emotional state, motivation, psychological adaptation. psychological methods, resistance to stress, koping-strategy, competitions, sport psychology, group dynamics, activation of personal responsibility.

Введение. Психологическая подготовка курсантов непосредственно влияет на эффективность их физической подготовки, что является необходимым условием для успешного выполнения служебных задач.

Комплекс методов психологической подготовки курсантов играет ключевую роль в формировании их психологической устойчивости и готовности к физическим нагрузкам. Эти методы можно разделить на три группы в зависимости от степени вовлеченности курсантов в процесс подготовки: демонстрационные, психологические и формы проведения подготовки. Каждая группа имеет свои особенности и применимость. Демонстрационные методы активно используют визуализацию действий, что позволяет курсанту увидеть выполнение определенных навыков или действий.

Применение этих методов способствует более глубокому осознанию и пониманию курса, даже если реальная практика может значительно отличаться от демонстрации. Отработка навыков в безопасной среде создает уверенность и позволяет курсантам развивать необходимые для будущей службы качества.

Психологические методы являются более специализированными и включают в себя техники, направленные на повышение устойчивости к стрессу, такие как аутотренинг, психореабилитация и другие формы психоподготовки.

Применение данных методов помогает курсантам адаптироваться к высоким уровням стресса и формирует позитивные поведенческие шаблоны. Например, аутотренинг может быть эффективен для снижения уровня тревожности перед важными событиями, такими как соревнования или экзамены. Кроме того, целесообразно обращать внимание на различные формы проведения подготовки, которые могут быть как общими, так и специфическими. Учитывание индивидуальных потребностей курсантов в рамках этих форм помогает оптимизировать процесс обучения и повысить его эффективность [5, С. 295].

Изложение основного материала статьи. Формирование различных видов подготовки позволяет учитывать разнообразие личных характеристик курсантов и применять наиболее подходящие подходы к каждому из них. Психологическая подготовка в контексте физической активности включает в себя не только развитие физических навыков, но и укрепление психологических аспектов, необходимых для преодоления трудностей. Краткосрочные и долгосрочные меры, направленные на развитие стрессоустойчивости и эффективных копинг-стратегий, являются важными. Курсантам важно не просто овладеть физическими навыками, но и научиться управлять своим состоянием в экстремальных условиях, которые могут включать боевые действия или другие критические ситуации.

Для максимизации психологической подготовки требуется интеграция всех этих методов в единый образовательный процесс. Это позволит не только достичь высоких результатов в физической подготовке, но и увеличить профессиональную пригодность курсантов, их готовность к выполнению поставленных задач в рамках службы. Тенденции к применению разнообразных техник и методов позволяют создать более адаптивную и эффективную систему подготовки, что особенно актуально для курсанта, работающего в условиях стресса и неопределенности.

Психологическая адаптация курсантов к физическим нагрузкам представляет собой многоаспектный процесс, включающий как физиологические, так и психологические элементы. Важным аспектом этого процесса является способность курсанта к эмоциональной регуляции и управлению стрессом. Психологическая зрелость и устойчивость играют значительную роль в успешной адаптации к высоким физическим требованиям, предъявляемым в ходе военной подготовки [2, С. 18].

Стрессовые реакции у курсантов военных вузов имеют свои характеристики, отличные от реакций в гражданских учебных заведениях. На начальном этапе обучения курсанты сталкиваются с множеством нововведений, что становится источником значительного стресса. Курсантам первого курса свойственны состояния усталости, неуверенности и психологического напряжения, что впоследствии может вызвать апатию и адреналиновый всплеск. Психическая устойчивость обязательна для успешной адаптации к условиям военного обучения и служит основным фактором, влияющим на общую эффективность учебной деятельности. Важно выделить, что стресс у курсантов может проявляться на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях, каждое из которых требует особого внимания и подхода. Физиологические реакции могут включать учащенное сердцебиение и повышенное потоотделение, тогда как на психологическом уровне курсант может испытывать тревогу и угнетенность. Учитывая специфику курса, особенно важно

разработать профилактические меры, направленные на снижение негативного стресса и обучение методам саморегуляции.

Разработка программ психопрофилактики стресса должна учитывать возможность предварительной диагностики психологического состояния курсантов. Это может помочь выявить тех, кто находится в группе риска, и предложить им дополнительные ресурсы поддержки. Помощь должна предоставляться не только в виде консультаций со специалистами, но и через практические занятия, направленные на обучение методам релаксации и самоуправления.

Не меньшее значение имеет групповой подход к стрессу, который может повысить уровень взаимопомощи и поддержки среди курсантов. Создание поддерживающей атмосферы в группе, где каждый может открыто поделиться своими проблемами, оказывается эффективным способом снижения уровня стресса. Обучение курсантов различным техникам расслабления, таким как медитация, дыхательные упражнения и физическая активность, может значительно снизить влияние стресса и повысить общее психологическое состояние. Они не только повышают физическую выносливость, но и способствуют улучшению эмоционального фона.

Курсантам необходимо понимать, что физическая подготовка – это не просто набор упражнений, но и ключевой элемент их будущей служебной эффективности. Доказано, что такая мотивация превращает занятия спортом в осознанную целенаправленную деятельность, что существенно улучшает результаты физической подготовки. Социально-психологические факторы также играют немаловажную роль в формировании мотивационной структуры. Взаимодействие внутри коллектива, поддержка со стороны сокурсников и преподавателей могут значительно поднять уровень интереса к занятиям. Деятельность группы создает условия для здоровой конкуренции и распределяет цели, что зачастую приводит к повышению самодисциплины участников. Дополнительные организационно-методические приемы, такие как внедрение игровых форм тренировок и поддержка с стороны старших курсантов, направлены на создание положительной мотивации. Также следует отметить, что индивидуальная мотивация может быть определена влиянием биографических факторов, таких как предыдущий опыт занятий спортом, участие в соревнованиях и восприятие физической активности как важного элемента жизни. Существует прямая связь между уровнем физической активности и мотивацией к занятиям, где успешность влияет на желание заниматься дальше. Чаще всего курсантам требуется не только внешнее подталкивание, но и внутренние стимулы, которые формируются на основе положительных результатов и успехов [3, С. 54]. Для повышения мотивации необходимо учитывать потребности и особенности каждого курсанта, а также предоставлять возможности для самореализации.

Эмоциональное состояние курсантов, связанное со спортивной подготовкой, не только улучшает их физические показатели, но и влияет на качество восприятия окружающей действительности. Конструктивные эмоции, возникающие в ходе тренировок, способствуют повышению уверенности в своих силах. Ключевыми факторами мотивации являются как внешние, так и внутренние стимулы.

Анализ мотивационных факторов у курсантов позволяет выделить несколько категорий: профессиональная подготовленность, стремление к высокому качеству выполнения задач, поддержка со стороны преподавателей и сверстников. Эти аспекты формируют комплексное восприятие физической активности как важнейшей составляющей их судьбы и карьеры. Для повышения эффективности физической подготовки целесообразно внедрять методики, которые способствуют активизации этих факторов, через игровые и соревновательные элементы, что добавит элемент интереса и позволит снизить скуку от повторяющихся тренировок [4, С. 62]. Групповая динамика в физической подготовке курсантов может служить мощным инструментом для повышения эффективности тренировок. Вместе с развитием физической формации участники становятся более сплоченными и обмениваются опытом, что, в свою очередь, способствует более высокому уровню достижения результатов. Значительная роль групповых тренировок заключается в их способности повышать уровень мотивации курсантов, предоставляя возможность соперничества и взаимодействия. Это создает среду, в которой каждый участник чувствует ответственность за общий результат и, соответственно, больше заинтересован в успехе команды.

Роль групповой динамики в процессах психологической подготовки курсантов не может быть недооценена. Групповые тренировки не только увеличивают вовлеченность, но и способствуют социализации. В условиях стресса, который испытывают курсанты, совместные занятия физической подготовкой помогают им выстраивать поддерживающие отношения, что является важным для обеспечения психологической устойчивости и адаптации к служебным обязанностям. Стратегии, направленные на развитие мотивации курсантов, включают программы, ориентированные на применение активных методик обучения и саморефлексии. Участие курсантов в проектах, направленных на формирование физической подготовки, повышает уровень самой мотивации, а также усиливает личные связи между ними, что является важным для развития командного духа [1, С. 55].

Стратегии взаимодействия в группе во время тренировок также усиливают психологические аспекты физической подготовки. Сплоченность, возникающая в процессе совместных занятий, способствует формированию командного духа, который необходим как для достижения высоких спортивных результатов, так и для успешного выполнения служебных задач. Групповая динамика помогает в социальной адаптации курсантов, поскольку создает комфортную обстановку для развития как физического, так и эмоционального потенциала. Важно отметить, что успех группы часто зависит от качества взаимодействия, понимания целей как отдельных членов, так и всей команды. Генерация идей, обмен опытом и поддержка друг друга в процессе занятий ведут к укреплению связей не только на физическом, но и на эмоциональном уровне. В итоге, совместные тренировки становятся катализатором для активизации мотивации и стремления к общему результату.

Понимание сущности групповой динамики, ее закономерностей и механизмов позволяет более целенаправленно использовать ее потенциал в процессе физической подготовки курсантов. Постепенно формируя взаимное уважение и поддержку, тренеры могут значительно повысить общие достижения курсантов, что в конечном итоге отражается на их готовности к выполнению служебных обязанностей. В процессе физической подготовки курсантов важным аспектом является психологическое самосовершенствование, которое способствует не только физическому развитию, но и личностному росту. Курсантам необходимо развивать уверенность в своих силах, что связано с формированием устойчивых позитивных установок и восприятием собственных возможностей. Укрепление уверенности позволяет легче переносить нагрузки и стрессовые ситуации, как на тренировках, так и в условиях реальной службы. Саморазвитие курсантов происходит не только через классическую физическую подготовку, но и через различные педагогические средства, которые направлены на активизацию личной ответственности и саморегулирования. Это, в свою очередь, создает условия для более эффективного обучения. Важно, чтобы курсант осознавал свои личные цели и задачи, что помогает ему целенаправленно двигаться к успеху. Психологические установки, формируемые в ходе физической деятельности, также способствуют укреплению психологической устойчивости. Например, тренировки в команде развивают коммуникационные навыки и способность работать в условиях группы, что является важным для службы в армии. Участие в соревнованиях, как дополнение к тренировочному процессу, дает возможность курсантам не только проверить свои физические способности, но и укрепить психоэмоциональную стойкость. Это помогает формировать у курсантов психологии успеха, что является решающим моментом для карьерного роста и профессионального самоопределения. Одним из важных аспектов является

внедрение технологий саморегулируемого обучения. Соревнования, как важный элемент физической подготовки курсантов, служат не только площадкой для демонстрации спортивной подготовки, но и инструментом формирования устойчивой психологии успеха. В процессе спортивной деятельности курсанты сталкиваются с различными вызовами, требующими от них преодоления как физических, так и психологических барьеров. Это формирует их личностные характеристики, такие как целеустремленность, настойчивость и способность к саморегуляции, что имеет важное значение как в спорте, так и в дальнейшей профессиональной деятельности [6, С. 181]. Применение таких методов позволяет курсанту самостоятельно контролировать свой процесс обучения и саморазвития, что благоприятно влияет на формирование его профессионально-личностных качеств. Структурно-функциональная модель формирования профессионально-личностного саморазвития предоставляет четкие ориентиры, позволяя курсантам эффективно планировать свои действия. Специфика военно-профессионального обучения требует особого подхода к личностному развитию. Там, где теория и практика физической подготовки сосредоточены на формировании специальных навыков, личностное саморазвитие курсантов также включает в себя изучение психологических аспектов эффективного взаимодействия с командой и окружающей средой. Развитие навыков самообразования и саморегуляции становится необходимым условием успешной карьеры офицеров. Существует зависимость между уровнем личностного саморазвития и профессиональной подготовленностью курсантов. Понимание индивидуальных особенностей, таких как способности к самоанализу и критическому мышлению, является важным для формирования успешного офицера. Такие курсанты лучше адаптируются к профессиональным вызовам, из-за чего они способны принимать более взвешенные и устойчивые решения. Психологические особенности курсантов в процессе физической подготовки формируют основу для дальнейшего профессионального развития. В результате целенаправленных усилий у курсантов формируется более высокое качество профессиональных навыков и личных качеств, что способствует успешному выполнению их задач на службе.

Выводы. Подводя итог можно сказать с уверенностью, что интеграция психологических и физическо-подготовительных аспектов в обучении курсантов создает благоприятные условия для их всестороннего развития. Важным аспектом работы с курсантами остается осознание важности психической устойчивости как основного компонента не только их учебной, но и будущей профессиональной деятельности. Системные тренинги по повышению стрессоустойчивости и психологической гибкости должны стать неотъемлемой частью учебного процесса.

Необходимо создать систематическую программу, которая будет учитывать, как индивидуальные особенности курсантов, так и групповые взаимодействия. Повышение уровня осведомленности о стрессах и их последствиях, а также внедрение эффективных профилактических методов позволит создать более здоровую и продуктивную среду для будущих военных кадров.

Интеграция психологических аспектов в физическую подготовку должна включать аналитику личных достижений курсантов, их сравнительный анализ с целью выявления индивидуальных потребностей. Кроме этого, также важно учитывать уникальные аспекты каждой кандидатуры в рамках учебного процесса. Процесс психологической подготовки должен включать и индивидуальные консультации, которые помогут курсантам справляться с внутренними конфликтами и формировать устойчивую мотивацию на уровне личной ответственности за свои достижения. В итоге, психологические аспекты физической подготовки курсантов нельзя рассматривать отдельно от их профессионального или личностного роста. Они содействуют не только успеху в спорте, но и формированию личности, готовой к выполнению высоких служебных задач. Таким образом, действующая система подготовки курсантов должна быть ориентированной на интеграцию физической, психологической и профессиональной составляющих, что обеспечивает всестороннее развитие личности. И только систематическая и комплексная работа, совмещающая физическую подготовку и психологическую адаптацию, может привести курсанта к высоким результатам, необходимым для успешного выполнения боевых задач в условиях настоящей военной службы.

Литература:

1. Виноградов, А.Н. Мотивация к совершенствованию физической подготовленности у курсантов / А.Н. Виноградов // Безопасность здоровья человека. – 2018. – № 1. – С. 54-57

2. Жужгов, А.И. Психологическая адаптация как фактор формирования военно-прикладной физической готовности курсантов к будущей военной профессии / А.И. Жужгов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 1. – С. 16-22

3. Каратеев, Ю.Л. Влияние мотивации курсантов на совершенствование физической подготовки в военных вузах / Ю.Л. Каратеев, А.О. Шебештин, Е.Е. Косырев // Символ науки. – 2021. – № 7. – С. 53-56

4. Кузнецов, А.Ф. Повышение мотивации курсантов к практическим занятиям по физической подготовке / А.Ф. Кузнецов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 2. – С. 60-64

5. Технология формирования мотивации к физическому совершенствованию у курсантов военного вуза / К.В. Поволоцкий, Ю.Л. Евтушенко, В.Ю. Разваляев, В.А. Петьков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10. – С. 294-299

6. Феномен влияния мотивации на оценку физической подготовленности курсантов вузов / В.И. Скопинцов, В.П. Гришинов, С.А. Скрипачев, С.А. Антрофиков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 7. – С. 179-184

Психология

УДК 159.9.07

доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии,
кандидат психологических наук Истомина Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ВКЛАД САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В ФОРМИРОВАНИЕ ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения социометрического статуса обучающихся младшего подросткового возраста посредством развития их самооценки. Приведены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 78 школьников 12-13 лет. Цель исследования – изучение специфики влияния самооценки на социометрический статус заявленной категории респондентов. Результаты эмпирического исследования стали основой для разработки коррекционно-развивающей программы по нивелированию трудностей развития самооценки и статуса обучающихся в школьном коллективе. Практический запрос образовательной организации обусловил выбор темы исследования. Использованы методики: «Социометрия» Дж. Морено, методика «Самооценка личности» О.И. Моткова,

методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Анализ данных показал, что 55 процентов респондентов имеют низкий уровень самооценки. При этом у половины выборки выявлен неблагоприятный социометрический статус (треть подростков в классе «отвергаемые» и «изолированные», остальные – «пренебрегаемые»). Статистические расчеты с использованием корреляционного и регрессионного видов показали наличие значимых корреляционных связей между изучаемыми переменными, регрессионное уравнение показало удельный вес социометрического статуса младших подростков с разным уровнем самооценки и притязаний.

Ключевые слова: самооценка, социометрический статус, уровень притязаний, обучающиеся младшего подросткового возраста.

Annotation. The article discusses the problem of increasing the sociometric status of younger adolescents through the development of their self-esteem. The article presents the results of an empirical study involving 78 12-13-year-old students. The purpose of the study is to investigate the specific impact of self-esteem on the sociometric status of this category of respondents. The results of the empirical study served as the basis for the development of a correctional and developmental program aimed at addressing the challenges of self-esteem development and the status of students in the school community. The practical needs of the educational organization determined the choice of the research topic. The following methods were used: «Sociometry» by J. Moreno, the «Self-Assessment of Personality» method by O.I. Motkov, and the Dembo-Rubinstein method modified by A.M. Prikhozhan. The data analysis showed that 55 percent of the respondents had a low level of self-esteem. At the same time, half of the sample had an unfavorable sociometric status (a third of the adolescents in the class were «rejected» and «isolated», while the rest were «neglected»). Statistical calculations using correlation and regression analysis showed significant correlations between the variables, and the regression equation revealed the proportion of sociometric status among younger adolescents with different levels of self-esteem and aspirations.

Key words: self-esteem, sociometric status, level of aspiration, and students in early adolescence.

Введение. Развитие личности обучающегося – одна из ключевых целей современной практической психологии образования. Так, Федеральный государственный стандарт основного общего образования подчёркивает важность формирования адекватной самооценки учащихся как одной их основных компетенций личностного развития, в частности формирование позитивной Я-концепции, так как самооценка рассматривается как важный компонент личностного самоопределения ученика, школьники должны осознавать свои сильные стороны и зоны роста, уметь объективно оценивать свои особенности и возможности. Развивать критическое мышление, умение анализировать собственные поступки, действия, понимать причины успехов и неудач, формулируя конструктивные выводы и цели дальнейшего развития. Также ФГОС ориентирует педагогов на воспитание у учеников уверенности в себе, своих силах, сюда же входит поддержка инициативы и предоставление возможностей для проявления себя в разных видах деятельности и создании ситуации успеха. И формирование способности осознанию управления своими эмоциями и поведением. Значительное внимание уделяет вопросам межличностных взаимоотношений и формированию здорового климата в школьном классе. В основные направления и положения включены профилактика изоляции, организация форм совместного времяпрепровождения, профилактика буллинга [8].

Самооценка, по мнению А.И. Липкиной выступает как оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и мест среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [7]. Самооценка каждого члена коллектива влияет на межличностные отношения, а атмосфера в коллективе и занимаемый статус, в свою очередь, влияет на устойчивость самооценки [1; 2]. Дж. Морено, описывал социометрический статус, как положение человека в системе внутренних отношений, определяющее степень его авторитета в глазах остальных участников группы [5].

Взаимосвязь изучаемых показателей наглядно представлена в работах современных исследователей: З.Ф. Псянчина выявила влияние социометрического статуса на самооценку подростков с разными микросоциальными условиями [9], М.А. Зелова показала связь самооценки с межличностными отношениями подростков [3], А.И. Корниенко, А.Н. Кузьмина, О.А. Щербина подтвердилась взаимосвязь двух данных феноменов в подростковой группе [4; 6; 10].

Одно из главных противоречий, которое обуславливает выбор темы, это желание подростков быть признанным в референтной группе, но при этом чувствовать себя уверенно, обладать адекватной самооценкой, не зависящей от мнения сверстников. Если в первом случае, это обусловлено возрастными особенностями, то во втором, данную характеристику необходимо развивать и оказывать психолого-педагогическую поддержку подросткам в познании себя, своего потенциала. Еще одно противоречие состоит в необходимости развития самооценки и повышения социометрического статуса у обучающихся и недостаточным количеством программ, обеспечивающих эффективную работу психологов в данном направлении. Это обеспечит практико-ориентированный характер работы.

Целью исследование было изучение роли самооценки в повышении социометрического статуса младших подростков. Научная новизна обусловлена определением возможности использования полученных данных для поиска путей коррекции социометрического статуса у обучающихся младшего подросткового возраста посредством развития их самооценки.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование самооценки и социометрического статуса младших подростков осуществлялось на базе МБОУ «Гимназия № 9» г. Шадринска Курганской области; выборка состояла из 78 детей в возрасте 12-13 лет. Диагностический инструментарий исследования: «Социометрия» Дж. Морено, методика «Самооценка личности» О.И. Моткова, методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Распределение обучающихся по статусу в коллективе демонстрируют результаты проведения «Социометрии» (табл. 1).

Таблица 1

Распределение обучающихся по социометрическому статусу (методика «Социометрия»), %

Класс	Социометрический статус				
	«Звёзды»	«Предпочитаемые»	«Пренебрегаемые»	«Отвергаемые»	«Изолированные»
6 «А»	7	7	40	21	25
6 «Б»	0	11	78	4	7
6 «В»	0	23	36	27	14

В общем соотношении больше всего детей оказалось в категории «Пренебрегаемые», в эту категорию попадают непопулярные школьники, получившие мало положительных выборов и много отрицательных, и вероятнее всего такие ребята имеют проблемы с построением взаимоотношений и определения своего места в группе. Если с «отвергаемыми» всё более-менее ясно: взаимодействие с группой есть, их замечают, хоть и в негативном ключе, то с «изолированными» всё

немного сложнее: такие подростки не принимают участие в жизни класса и либо остаются совсем не замеченными, либо же просто находятся в нейтралитете. Таким детям очень сложно завязывать социальные контакты по разным причинам, в том числе из-за особенностей черт личности.

Результаты говорят о неблагоприятном климате в классах за счет наличия микрогрупп внутри коллектива, что может указывать на разобщённость и отсутствие сплочённости.

Благодаря критерию Н Крускало-Уоллиса удалось выяснить, что значимых различий между классами по методике социометрия нет (Нэмп = 0,5246, ρ>0,05). А критерий U Манна-Уитни также указала на отсутствие значимых различий между мальчиками и девочками (Uэмп = 665, ρ>0,05).

Результаты применения методики «Самооценка личности» О.И. Моткова представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение обучающихся по результатам проведения методики «Самооценка личности», %

Класс	Уровень самооценки		
	Высокий	Средний	Низкий
6 «А»	35	57	8
6 «Б»	28	50	22
6 «В»	14	45	41

В 6 «А» и 6 «Б» классе преобладает количество обучающихся со средним уровнем самооценки, иными словами − адекватным. Также в категорию «адекватный уровень» автор вносит и высокий уровень самооценки, обосновывая это тем, что для этого возраста характерно думать о себе лучше, чем может являться на самом деле, это помогает не бояться пробовать новое, строить грамотное общение и гармонично развиваться личности, и формировать благоприятную самооценку в старшем подростковом возрасте. Итого, с адекватным уровнем самооценки в 6 «А» − 26 человек, в 6 «Б» – 22 человека, в 6 «В» − 13 человек. Меньше всего в каждом классе наличие детей с низким уровнем.

Различий по уровню самооценки между классами на выявлено (Нэмп = 0,6322, ρ>0,05) по критерию Н Крускало-Уоллиса. Также как и между мальчиками и девочками среди шестых классов по критерию U Манна-Уитни (Uэмп = 655, ρ>0,05).

Также методика позволяет выявить уровень развития отдельных компонентов: нравственность, экстраверсия, воля, самостоятельность и чувство реальности, гармоничность, креативность. Испытуемые, обладающие статусом «Изолированные» почти все имеют низкий уровень по компоненту «экстраверсия». А те, кто находится в категории «Звёзды» или предпочитаемые по всем качествам имеют высокий, либо средний уровень.

Далее нами была изучена самооценка и уровень притязаний обучающихся по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (табл. 3).

Таблица 3

Распределение обучающихся по уровню самооценки и притязаний (методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн), %

Уровень	6 «А» класс		6 «Б» класс		6 «В» класс	
	Притязание	Самооценка	Притязание	Самооценка	Притязание	Самооценка
Очень высокий	40	7	18	3,5	32	5
Высокий	28	18	50	28,5	23	18
Средний	32	43	32	36	36	27
Низкий	0	32	0	32	9	50

Полученные данные показывают, что среди детей наиболее чаще во всех классах встречаются ученики со средним и низким уровнем самооценки. Уровень притязаний же наоборот, находится на уровнях высокий и очень высокий. В ходе обработки экспериментальных данных выявлено, что те, кто находился в статусе «пренебрегаемые» в большинстве случаев имели низкий либо средний уровень самооценки и высокий уровень притязаний. То есть потребность в оценке себя выше, чем есть в данный момент.

На первый взгляд неблагоприятная ситуация наблюдается в 6 «В» классе, там 50% обучающихся имеют низкий уровень самооценки. И по другим методикам у 6 «В» класса результаты с наиболее выраженной необходимостью в коррекции самооценки и улучшении климата в классе. Однако применение критерия Крускала-Уоллиса показало отсутствие значимых различий между классами (уровень самооценки: Нэмп = 0,5723, ρ>0,05) и (уровень притязаний: Нэмп = 0,6356, ρ>0,05), соответственно нельзя сделать точный вывод о том, что ситуация в одном классе сильно отличается в положительную или отрицательную сторону. Между девочками и мальчиками различия также не найдены, благодаря применению критерия Манна-Уитни: уровень притязаний (Uэмп=694, ρ>0,05) и уровень самооценки (Uэмп = 735, ρ>0,05).

Так как уровень самооценки мы изучали по двум методикам, мы привели результаты к общему значению и наглядно показали связь социометрического статуса с самооценкой (табл. 4).

Таблица 4

Распределение обучающихся по общему уровню самооценки и социометрическому статусу, %

Общий уровень самооценки	«Звёзды»	«Предпочитаемые»	«Пренебрегаемые»	«Отвергаемые»	«Изолированные»
Высокий	0	4	6	0	3
Средний	2,5	19	6	4	0
Низкий	0	2,5	28	12	13

Наглядное представление данных показало, что в зависимости от самооценки распределение статуса подростков в

коллективе будет разной. «Звёзды» и «предпочитаемые» чаще имеют средний и высокий уровень самооценки, а «пренебрегаемые», «отвергаемые», «изолированные» – преимущественно низкий уровень. Соотношение уровня самооценки и социометрического статуса изучалось с помощью корреляционного (табл. 5) и регрессивного анализа (табл. 6). При обработке эмпирических данных применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0.

Таблица 5

Матрица интеркорреляций изучаемых показателей

	УПр	**С/о**	**ОУС**	**СС**
УПр	1,000	0,232**	0,210**	0,112*
С/о	0,232**	1,000	0,350**	0,313**
ОУС	0,210**	0,350**	1,000	0,351**
СС	0,112*	0,313**	0,351**	1,000

Примечание. УПр – уровень притязаний, С/о – самооценка (методика Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан), ОУС – общий уровень самооценки (методика О. И. Моткова), СС – социометрический статус

** Корреляция значима на уровне 0,05*

*** Корреляция значима на уровне 0,01*

Эмпирические значения коэффициента корреляции Спирмена показали наличие значимых корреляционных связей между изучаемыми переменными:

– уровень притязаний связан с уровнем самооценки (rs = 0,232 при p = 0,01) и общим уровнем самооценки (rs = 0,210 при p = 0,01): чем выше уровень притязаний подростков, тем выше уровень самооценки, и наоборот. Положительная связь между уровнем притязаний и социометрическим статусом незначительна, но есть (r = 0,112 при p = 0,05);

– уровень самооценки прямо связан с социометрическим статусом, так как выявлены положительные взаимосвязи: данные по методике Дембо-Рубинштейн (rs = 0,313 при p = 0,01) и по методике О.И. Моткова (rs = 0,351 при p = 0,01): чем выше уровень самооценки у младшего подростка, тем выше его социометрический статус, и, наоборот, чем ниже его самооценка, тем ниже находится его социометрический статус.

Таблица 6

Статистические результаты регрессионного анализа

Показатель	**β**	**p**
Социометрический статус обучающихся		
(Constant)	15,011	0,000
уровень притязаний	0,213	0,001
общий уровень самооценки	0,723	0,000

Статистические расчёты позволили составить регрессивное уравнение, которое показывает удельный вес социометрического статуса младших подростков с разным уровнем самооценки и притязаний. Получается, что уровень притязаний (p = 0,001) и самооценки (p = 0,000) могут влиять на изменение социометрического статуса: чем выше общий уровень самооценки и уровень притязаний, тем выше статус обучающегося в группе сверстников.

Социометрический статус прогноз = 15,011+ 0,213УПр + 0,723УОС.

Применение методов статистического анализа данных подтвердило гипотезу нашего исследования о влиянии самооценки на социометрический статус младших подростком в классном коллективе.

Выводы. Проведённое исследование доказывает важность самооценки в становлении социометрического статуса. Чем адекватнее самооценка, тем больше шансов закрепиться в группе в положительном статусе принимаемого члена классного коллектива. При этом чем выше социометрический статус, тем самооценка приобретает более адекватный уровень, понижение статуса приводит к снижению уровня самооценки. Регрессионное уравнение наглядно демонстрирует роль (вклад) самооценки в формировании статусе ребенка в учебном коллективе.

Результаты исследования подчеркивают необходимость реализации коррекционно-развивающей программы по повышению уровня самооценки, притязаний и социометрического статуса обучающихся.

Литература:

1. Быкова, Е.А. Взаимосвязь самооценки и социометрического статуса в старшем дошкольном возрасте / Е.А. Быкова, Е.А. Глазырина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(54). – С. 201-205

2. Демченко, Е.А. Взаимовлияние самооценки и статуса личности в группе подростков-сверстников / Е.А. Демченко // Психологический Vademecum. Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2022. – С. 126-129

3. Зелова, М.А. Особенности формирования самооценки подростков и её взаимосвязь с межличностными отношениями / М.А. Зелова // Вестник МИТУ-МАСИ. – 2018. – № 3. – С. 65-67

4. Корниенко, А.И. Взаимосвязь самооценки младших подростков с социометрическим статусом в группе сверстников / А.И. Корниенко // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы международной студенческой научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.В. Занкова. – Тверь: Тверской государственный университет, 2021. – С. 134-137

5. Крыкова, А.А. Особенности самооценки подростков с разным социометрическим статусом / А.А. Крыкова // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 208-211

6. Кузьмина, А.Н. Взаимосвязь самооценки с социометрическим статусом в группе / А.Н. Кузьмина, Н.Г. Гайфуллина // Вестник науки и образования. – 2018. – Т. 2. – № 6(42). – С. 70-72

7. Липкина, А.И. Психология самооценки школьника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.И. Липкина. – АПН СССР, Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. – Москва, 1974. – 35 с.

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17 декабря 2010 г., № 1897 // Администратор образования. – 2011. – № 5. – С. 32-69

9. Псянчина, З.В. Взаимосвязь социометрического статуса и самооценки подростков, воспитывающихся в разных

микросоциальных условиях / З.В. Псянчина // Первое сентября. – 2011. – № 14. – С. 32-36
10. Щербинина, О.А. Взаимосвязь тревожности, социометрического статуса и самооценки младших подростков / О.А. Щербинина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3(215). – С. 108-113

УДК 378.016

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студентка кафедры информатики и ИТ Кожокар Вероника Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СПЕЦИФИКА ЦИФРОВОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ: ТРИГГЕРЫ, ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования феномена цифрового выгорания студентов в условиях тотальной цифровизации высшего образования и внедрения технологий искусственного интеллекта. Отмечается, что классические модели профессионального выгорания недостаточно полно отражают специфику образовательной среды, характеризующейся первазивностью цифровых технологий и стиранием границ между учебой и личной жизнью. Также в работе представлены результаты эмпирического исследования цифровой активности, симптомов выгорания и копинг-стратегий студентов вуза. Исследование проведено на выборке из 65 студентов (КГУ им. К.Э. Циолковского) с использованием авторского опросника. Результаты показали, что более 65% респондентов проводят в онлайн-пространстве свыше 6 часов в сутки, что напрямую влияет на рост академической прокрастинации. Наиболее распространенными симптомами являются снижение концентрации внимания, апатия и раздражительность. Выявлено, что осознанные практики цифрового детокса используются студентами крайне редко, несмотря на понимание необходимости ограничения экранного времени. Сделан вывод о том, что цифровое выгорание студентов представляет собой системный синдром, требующий не столько индивидуальных запретов, сколько формирования культуры осознанного использования цифровых устройств и развития метакогнитивных навыков саморегуляции.

Ключевые слова: цифровое выгорание, студенты высшего образования, цифровизация образования, эмоциональное истощение, когнитивная перегрузка, академическая прокрастинация, цифровой детокс, цифровая грамотность, техностресс, копинг-стратегии.

Annotation. The article substantiates the relevance of studying the phenomenon of digital burnout of students in the context of total digitalization of higher education and the introduction of artificial intelligence technologies. It is noted that classical models of professional burnout do not fully reflect the specifics of the educational environment, characterized by the pervasiveness of digital technologies and the blurring of boundaries between study and personal life. The paper also presents the results of an empirical study of digital activity, symptoms of burnout, and coping strategies of university students. The study was conducted on a sample of 65 students (K.E. Tsiolkovsky KSU) using the author's questionnaire. The results showed that more than 65% of respondents spend more than 6 hours a day online, which directly affects the growth of academic procrastination. The most common symptoms are decreased concentration, apathy, and irritability. It has been revealed that conscious digital detox practices are rarely used by students, despite the understanding of the need to limit screen time. It is concluded that students' digital burnout is a systemic syndrome that requires not so much individual prohibitions as the formation of a culture of conscious use of digital devices and the development of metacognitive skills of self-regulation.

Key words: digital burnout, higher education students, digitalization of education, emotional exhaustion, cognitive overload, academic procrastination, digital detox, digital literacy, technostress, coping strategies.

Введение. Современное высшее образование переживает фундаментальную трансформацию, обусловленную тотальной цифровизацией. Если ещё десятилетие назад дискуссии о влиянии технологий на психическое здоровье студентов носили преимущественно прогностический характер, то сегодня мы являемся свидетелями оформившегося социально-психологического феномена – цифрового выгорания. По данным Всемирной организации здравоохранения, около миллиарда человек в мире испытывают расстройства, связанные с психическим здоровьем, причём молодое поколение традиционно считается наиболее уязвимым в отношении психоэмоциональных нарушений. Кроме того, стремительное внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс кардинально меняет характер взаимодействия обучаемых с информационной средой. Для студентов, чья учебная деятельность практически полностью перенесена в цифровой формат, риск истощения психоэмоциональных ресурсов возрастает многократно.

Вышесказанное свидетельствует о том, что традиционное понимание цифрового выгорания, которое преимущественно связывалось с информационной перегрузкой и зависимостью от экранных устройств, сегодня требует существенного пересмотра. Современная цифровая среда отличается высокой степенью персонализации и сложности: алгоритмы непрерывно подстраиваются под поведение пользователя, создавая эффект «информационного пузыря» и усиливая компульсивные паттерны потребления контента. Это порождает принципиально новые вызовы для психического здоровья студентов, которые ещё не получили адекватного осмысления в педагогической и психологической науке.

Изложение основного материала статьи. Понятие «выгорание» было введено в научный оборот в 1970-х годах Х. Фрейденбергером для описания состояния эмоционального истощения у специалистов помогающих профессий. В Международной классификации болезней (МКБ-11) выгорание (код QD85, 2019) определяется как синдром, возникающий в результате хронического стресса на рабочем месте, который не был успешно преодолён. Однако классическое определение, ориентированное на профессиональную деятельность, не в полной мере отражает специфику студенческого выгорания, которое протекает в принципиально ином контексте – образовательном.

Цифровое выгорание представляет собой состояние физического, эмоционального и ментального истощения, вызванное длительным и интенсивным воздействием факторов стресса, специфичных для цифровой среды [7]. К ним относятся информационная перегрузка, постоянная многозадачность, необходимость поддерживать онлайн-присутствие, кибербуллинг и размытие границ между работой/учебой и личной жизнью.

Под цифровым выгоранием мы будем понимать усталость и стресс, обусловленные временем, проводимым в цифровых медиа и при использовании цифровых устройств, имеющие негативные физические, психологические и социальные последствия (А.Ю. Ионов, Ю.Х. Ким, 2025) [5]. Н.Е. Водопьянова, предлагает рассматривать цифровое выгорание как

«психологическую цену», которую платит человек за работу в цифровой среде [1]. Это означает, что внешняя эффективность и удобство цифровых технологий достигаются за счет внутренних ресурсов человека.

Важно подчеркнуть, что цифровое выгорание не является простым переносом концепции профессионального выгорания на образовательную сферу. Оно обладает качественным своеобразием, связанным с 1) первазивностью цифровой среды – её проникновением во все сферы жизни студента (учебную, социальную, досуговую), что делает невозможным чёткое разграничение между «работой» и «отдыхом»; 2) круглосуточным характером цифровых коммуникаций, создающим эффект «всегда на связи»; 3) алгоритмической персонализацией, усиливающей зависимость от цифровых платформ через механизмы непредсказуемого подкрепления.

В научной среде сложились два основных подхода к изучению данного феномена. Это ресурсный подход, основанный на теории сохранения ресурсов С. Хобфолла (1989), который трактует выгорание как результат истощения психологических ресурсов (внимания, когнитивной энергии) при отсутствии их пополнения в условиях непрерывных цифровых требований; и технострессовый подход (Крейг Брод, 1984), который фокусируется на негативном воздействии технологий как таковых (вторжение технологий в личное пространство и их стремительное устаревание).

Значительный вклад в изучение проблемы внесла К. Маслач (1981), которая разработала теоретическую модель синдрома эмоционального выгорания. Предлагаемая автором трехкомпонентная модель (истощение, цинизм, редукция профессионализма) легла в основу понимания цифровой формы данного явления. Г. Марк (2022) изучала проблему многозадачности и переключения внимания в цифровой среде; А.Е. Войскунский (2009, 2010) – один из основоположников российской киберпсихологии [2; 3].

В современной психологической науке цифровое выгорание рассматривается не просто как усталость от гаджетов, а как сложная деструкция механизмов произвольного внимания. Процесс потребления цифрового контента в образовательной среде часто носит нелинейный характер: студент вынужден одновременно переключаться между вкладками браузера, мессенджерами и учебными материалами. Это порождает феномен «когнитивного переключения», на каждое из которых мозг затрачивает значительный объем энергии. Постепенно это приводит к формированию так называемой «цифровой фрагментации сознания», когда обучаемый теряет способность к длительному глубокому погружению в сложную научную тему. В контексте вузовского обучения это критично, так как освоение профессиональных компетенций требует высокого уровня сосредоточенности.

Новейшие исследования международной группы ученых (2025), позволили эмпирически обосновать многомерную структуру цифрового выгорания, включающую шесть взаимосвязанных, но относительно автономных компонентов. К ним относятся цифровое старение, эмоциональное истощение, когнитивная перегрузка, когнитивный диссонанс, цифровая депривация и поведенческие аддикции. В российской науке проблематика цифрового выгорания студентов только начинает систематически изучаться. В 2025 году были опубликованы результаты масштабного эмпирического исследования «Психологический портрет современного студента», которое выявило значимые различия в копинг-стратегиях между поколениями «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов». Данное исследование проводилось на площадке Центра междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании Российской академии образования (ЦМИ РАО). Исследование Н.С. Ворониной и Ю.А. Королёвой (2025) продемонстрировало, что практика цифрового детокса от социальных сетей среди студенческой молодёжи сопряжена с рядом противоречий: при осознании необходимости ограничения времени в цифровой среде студенты сталкиваются с трудностями его практической реализации [4].

Анализ проведенных эмпирических исследований позволяет выделить несколько групп факторов, способствующих развитию цифрового выгорания у студентов: 1) интенсивность использования цифровых устройств; 2) мультизадачность и переключение между задачами; 3) информационная неопределённость и необходимость верификации.

Наряду с перечисленными объективными характеристиками цифровой среды, существенную роль при цифровом выгорании играют индивидуально-психологические особенности обучаемых, особенно нейротизм и эмоциональная нестабильность. В психологической литературе обращается внимание, что студенты с высоким уровнем нейротизма более склонны к «бегству» в цифровую среду для снижения эмоционального напряжения, что, при хроническом применении, становится фактором риска развития зависимого поведения и усугубления эмоциональных нарушений [6].

Также на цифровое выгорание влияют самоэффективность и цифровая грамотность. Студенты с высоким уровнем цифровой грамотности более осознанно подходят к организации своего цифрового пространства, умеют фильтровать информационный поток и ограничивать время взаимодействия с технологиями.

Ожидание немедленного вознаграждения также рассматривается как фактор, влияющий на цифровое выгорание. Алгоритмы цифровых платформ настроены на предоставление мгновенного подкрепления (лайки, комментарии, уведомления), что формирует у студентов паттерн ожидания быстрой обратной связи. Столкновение с учебными задачами, требующими отсроченного вознаграждения и длительных усилий, порождает фрустрацию и снижает учебную мотивацию.

Ключевой вывод, который следует из современных исследований, заключается в том, что проблема цифрового выгорания не может быть решена исключительно на уровне индивидуальной гигиены. Необходимо системное развитие компетенций цифровой грамотности как неотъемлемого компонента высшего образования.

В рамках изучения данной проблемы был разработан комплексный опросник, направленный изучение проблемы цифрового выгорания студентов вуза (КГУ им. К.Э. Циолковского). Выборка включала 65 респондентов. Анкета состояла из трех блоков:

Блок 1. Анализ цифровой активности: Оценка времени пребывания в сети (от 2 до более 8 часов) и структуры использования ресурсов (учеба vs развлечения).

Блок 2. Диагностика симптомов выгорания: Оценка частоты проявлений апатии, потери концентрации и раздражительности. Важным элементом стала субъективная оценка влияния цифровой среды на качество учебы по 5-балльной шкале.

Блок В. Копинг-стратегии: Изучение способов выхода из состояния перегрузки, включая техники цифрового детокса и офлайн-активности.

Результаты исследования показывают, что значительная часть выборки (более 65%) проводит в онлайн-пространстве более 6 часов в сутки. При этом наблюдается прямая связь между временем использования гаджетов и уровнем академической прокрастинации. На рисунке 1 представлена частота проявления симптомов цифрового выгорания.

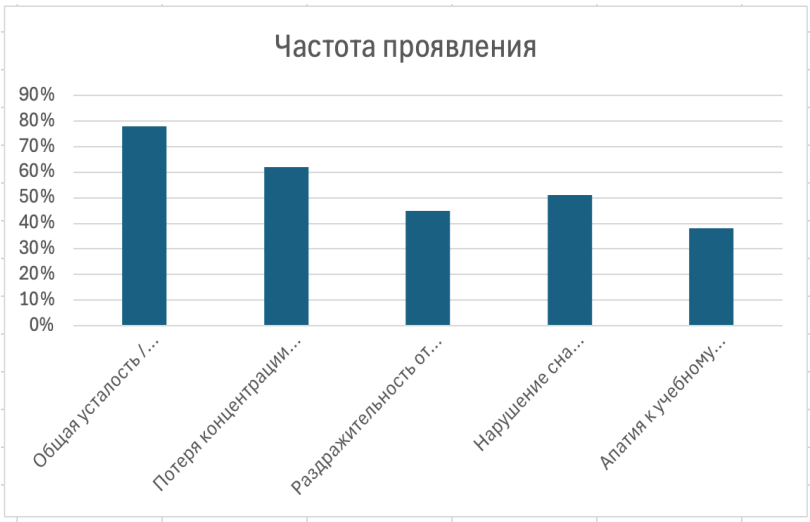


Рисунок 1. Симптомы цифрового выгорания (составлено авторами)

Студенты отмечают, что переизбыток онлайн-контента ведет к «частичному снижению интереса к учебе» (вопрос №11 анкеты). Тревожным фактором является то, что при возникновении информационной перегрузки многие респонденты не откладывают устройства, а переходят к «мусорному» развлекательному контенту, что лишь усугубляет когнитивную усталость. Важным аспектом стало изучение механизмов саморегуляции и управления состояниями [4; 6]. На рисунке 2 изображены эффективные способы восстановления.



Рисунок 2. Способы восстановления (составлено авторами)

Однако осознанное применение техник «цифрового детокса» (полного отказа от гаджетов на время) остается на низком уровне – большинство студентов практикуют их лишь «редко» или «никогда». Это подтверждает исследования о том, что современные студенты не обладают достаточными навыками цифровой гигиены.

Одной из наиболее обсуждаемых практик преодоления цифрового выгорания является цифровой детокс – добровольное ограничение времени использования цифровых устройств и платформ. Исследование Н.С. Ворониной и Ю.А. Королёвой [4] позволило выявить, что, с одной стороны, студенты осознают необходимость цифрового детокса и выделяют условия, способствующие его успешной реализации: наличие альтернативных (нецифровых) форм досуга, поддержка социального окружения, целенаправленное планирование времени. С другой стороны, были выявлены мощные мотивы, препятствующие детоксу: страх пропустить важную информацию (социальную, учебную, новостную), необходимость поддержания социальных связей, профессиональные требования.

Выводы. Таким образом, студенты являются группой особого риска в силу тотальной цифровизации образования, высокой академической нагрузки, социального давления соцсетей и часто несформированных навыков осознанного управления цифровой средой. Наиболее частые (ранние) проявления носят когнитивно-эмоциональный характер: хроническая прокрастинация, потеря способности к глубокой концентрации («клиповое мышление»), нарастающая апатия и раздражительность по отношению к учебным задачам, тревога от необходимости быть постоянно на связи. Реже осознаваемые или проявляющиеся на поздних стадиях симптомы включают:

– Физиологические маркеры.

– Полное эмоциональное отчуждение (цинизм) от учебы и будущей профессии.

Осознанный цифровой детокс и техники саморегуляции используются студентами крайне редко, что усугубляет их состояние. Проведенное исследование показывает, что применительно к студенческой молодёжи цифровой детокс не может быть понят как простое воздержание от использования технологий. Речь скорее должна идти о формировании культуры

осознанного использования цифровых устройств, предполагающей не жёсткие запреты, а развитие метакогнитивных навыков саморегуляции.

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Москва: Юрайт, 2025. – 299 с.
2. Войскунский, А.Е. Киберпсихология: проблемы и методы / А.Е. Войскунский. – Москва: Факультет психологии МГУ, 2010. – 284 с.
3. Войскунский, А.Е. Психологическая классификация интернет-аддикций / А.Е. Войскунский // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 1. – С. 80-90
4. Воронина, Н.С. Цифровой детокс от социальных сетей среди студенческой молодёжи / Н.С. Воронина, Ю.А. Королева // Общественные науки и современность. – 2025. – № 2. – С. 114-127
5. Ионов, А.Ю. Цифровая усталость в реалиях современного образования / А.Ю. Ионов, Ю.Х. Ким // Научный журнал КубГАУ. – 2025. – № 6. – С. 203-205
6. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
7. Чевтаева, Н.Г. Цифровое выгорание как новый вид профессиональной деформации / Н.Г. Чевтаева, А.С. Качанова // Вопросы управления. – 2022. – № 4(77). – С. 114-125

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна
Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

СПЕЦИФИКА СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ДОСТИЖЕНИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. В статье исследуется специфика стиля деятельности студентов при возникновении трудностей в достижении учебных целей в условиях современной цифровой среды обучения. В качестве индикатора трудностей использована прокрастинация, рассматриваемая как добровольная отсрочка выполнения важной задачи несмотря на негативные последствия. Теоретическая база работы опирается на методологию системогенеза и компетентностный подход, что позволяет рассматривать индивидуальный стиль деятельности как основу формирования педагогических компетенций. Эмпирическое исследование проведено на выборке из 170 студентов. Для диагностики использовались опросник стилей деятельности СД-36 и шкала общей прокрастинации C.H. Lay. Анализ полярных групп выявил статистически значимые различия по всем стилям деятельности. Это подтверждает наличие особенностей в индивидуальном стиле учебной деятельности. Авторы отмечают, что низкий уровень прокрастинации характеризуется более зрелым и сбалансированным подходом к обучению и лучшей саморегуляцией. Высокий уровень – импульсивностью и уходом от сложных задач.

Ключевые слова: педагогические компетенции, деятельность, системогенез, психологическая структура, прокрастинация.

Annotation. The article examines the specifics of the students' activity style in case of difficulties in achieving educational goals in the modern digital learning environment. Procrastination is used as an indicator of difficulties, considered as a voluntary postponement of an important task despite the negative consequences. The theoretical basis of the work is based on the methodology of systemogenesis and the competence approach, which allows us to consider an individual style of activity as the basis for the formation of pedagogical competencies. An empirical study was conducted on a sample of 170 students. The SD-36 questionnaire of activity styles and the Lay scale of general procrastination were used for diagnosis. The analysis of the polar groups revealed statistically significant differences in all styles of activity. This confirms the presence of peculiarities in the individual style of educational activity. The authors note that a low level of procrastination is characterized by a more mature and balanced approach to learning and better self-regulation. High level – impulsiveness and avoidance of difficult tasks.

Key words: pedagogical competencies, activity, systemogenesis, psychological structure, procrastination.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00061 «Психологическая структура, закономерности и механизмы формирования педагогических компетенций» https://rscf.ru/project/24-18-00061

Введение. На современном этапе развития образования, отмеченном широким применением цифровых решений и формированием гибридных моделей обучения, студенты сталкиваются с новыми вызовами, требующими высокой степени концентрации для достижения учебных целей. Обилие отвлекающих факторов в цифровой среде, разнообразие форм подачи информации и рост доли самостоятельной работы усиливают склонность к возникновению трудностей при решении учебных задач, что негативно сказывается на успеваемости и качестве профессиональной подготовки. Особое место в контексте такой проблематики занимают студенты педагогических университетов, так как формирование педагогических компетенций, связанных с целеполаганием, а также выстраиванием программы собственных учебных действий по достижению цели деятельности [7], является одним из ключевых аспектов не только в реализации профессионального развития, но и для формирования эффективного стиля деятельности, который в будущем позволит действовать успешно, достигать целей в профессиональном педагогическом труде. Основываясь на методологии системогенеза, а также на компетентностный подход, разрабатываемый в рамках этой концепции, соглашаемся также с положением о том, что в процессе обучения у студентов формируется не готовность к деятельности, а именно деятельность [9], обратим внимание в рамках данной статьи на специфику стиля деятельности студентов при возникновении трудностей в достижении учебных целей.

Изложение основного материала статьи. В качестве показателя трудностей в достижении учебных целей в нашем исследовании выбран такой психический феномен как прокрастинация, определяемая как добровольная отсрочка выполнения важного для человека действия, несмотря на потенциально негативные последствия. Она может проявляться с раннего детства и связана с различными характеристиками индивидуальности [3]. Кроме того, как в детстве, так и во взрослом возрасте прокрастинация определяется чертами, связанными как с саморегуляцией деятельности (например, добросовестность, стремление контролировать свои действия), так и с негативной аффективностью (например, невротизмом) [2]. Несмотря на очевидную связь между прокрастинацией и эффективностью достижения учебных целей,

недостаточно исследований, изучающих стилевые особенности деятельности в различных условиях и возрастных группах при возникновении трудностей при решении задач различного рода. Несмотря на наличие обобщающих исследований прокрастинации, считающихся уже классическими (Я.И. Варваричева, П. Стил, О.С. Виндекер, М.В. Останина, Л.И. Дементий) [5], современные исследования прокрастинации и индивидуального стиля деятельности характеризуются достаточно частными аспектами: в научных работах в основном внимание акцентируется на формировании и коррекции индивидуального стиля деятельности представителей разных профессиональных сфер: учителя в контексте коммуникативного аспекта, спортсмена в рамках структуры и формирования индивидуального стиля спортивной деятельности, студента – дизайнера в аспекте условий и механизмов формирования индивидуального стиля деятельности. Таким образом практически отсутствуют научные исследования, посвященные обобщенному изучению прокрастинации в контексте индивидуального стиля деятельности, кроме того, чаще всего при описании специфики деятельности студентов не используется методология системогенеза, поэтому не учитывается положение о том, что учебно-профессиональная деятельность студента – будущего педагога и педагогическая деятельность учителя принципиально не различаются, поэтому необходимо рассматривать индивидуальный стиль деятельности как основу для формирования педагогических компетенций, связанных с решением учебных задач.

Впервые понятие индивидуального стиля деятельности было определено Е.А. Климовым, который, под руководством В.С. Мерлина, проводил исследование деятельности ткачих [4]. В настоящее время активное исследование ИСД в отечественной психологии продолжается, что отражено в многочисленных публикациях посвященных данной проблематике [10]. В современных исследованиях ИСД трактуется более широко и, в частности, рассматривается как результат влияния всей системы индивидуальных качеств человека на его деятельность, а не только свойств нервной системы. Выделяют рациональные и иррациональные стили, зависящие от соответствия стиля объективным требованиям деятельности и ресурсам субъекта. Прокрастинация может быть связана с формированием иррациональных стилей деятельности, где сознательно выбранные стратегии оказываются деструктивными в долгосрочной перспективе [6].

Для определения специфики стиля деятельности студентов при возникновении трудностей в достижении учебных целей проведено эмпирическое исследования, качестве участников которого выбраны студенты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, средний возраст 22 года, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (170 человек). В качестве инструментов психодиагностики применены Опросник стилей деятельности «СД-36» разработанный А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой [8], а также шкала общей прокрастинации (General Procrastination Scale) методика C.H. Lay [1]. Использована описательная статистика, непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Исследование уровня прокрастинации студентов показало, что у 40% студентов выражен средний уровень прокрастинации, тогда как низкий – у 31%, высокий, соответственно, у 29% испытуемых. Как видно, у студентов преобладает средний уровень прокрастинации, поэтому умеренная склонность к откладыванию дел выступает у них в роли полезной адаптивной тактики, дающей студентам возможность продуктивно распоряжаться временем при интенсивной учебной нагрузке, достаточно эффективно решать поставленные учебные задачи, выстраивать программу учебных действий и её реализовывать. Для них свойственно переносить на более поздний срок только те задания, которые вызывают у них наименьший интерес или слабую мотивацию, однако, в момент непосредственного выполнения их внутренняя мотивация, часто стимулируемая приближением срока сдачи учебных работ или пониманием значимости учебной задачи, активизируется, что позволяет достичь достаточно хорошего качества учебной деятельности. Вместе с тем, почти треть студентов испытывает трудности при реализации задач, связанных с планированием своих учебных целей при решении учебных задач, что может свидетельствовать о низком уровне сформированности соответствующих педагогических компетенций. Для понимания того, сформированы ли при этом негативные стилевые характеристики учебной деятельности студентов, обратимся к описанию результатов, полученных на втором этапе исследования.

Таблица 1

Стилевые характеристики деятельности студентов с высоким уровнем прокрастинации

	Деятель	Рефлексирующий	Теоретик	Прагматик
Mx	5,53	3,84	3,51	3,84

В табл. 1 представлен стилевой профиль деятельности студента с высоким уровнем прокрастинации (Mx). Наивысший балл выявлен у стиля «деятель», что свидетельствует о том, что студенты с выраженной прокрастинацией склонны к импульсивности и частой смене занятий. Это может показаться противоречивым так как прокрастинацию связывают с пассивностью, однако здесь речь идет о том, что вместо решения запланированных учебных задач, учащиеся переключаются на менее важные, но более захватывающие или эмоционально окрашенные активности, что мешает достижению целей деятельности. Умеренные показатели по стилям «рефлексирующий» и «прагматик» указывают на два различных механизма возникновения откладывания дел: рефлексирующие затягивают работу из-за чрезмерного анализа: они бесконечно собирают данные, перепроверяют детали, боятся ошибиться и ждут идеальных условий для старта, тогда как прагматики откладывают задачи при отсутствии очевидной практической пользы: считают некоторые учебные задания бессмысленными, ищут недостижимые «короткие пути» и теряют мотивацию, когда цель кажется абстрактной. Низкий результат у «теоретиков» обусловлен особенностями их учебного стиля: они комфортно чувствуют себя в структурированных условиях, предпочитая работать с логическими схемами и теориями, а не с неопределенностью.

Таблица 2

Стилевые характеристики деятельности студентов со средним уровнем прокрастинации

	Деятель	Рефлексирующий	Теоретик	Прагматик
Mx	4,47	6,09	5,44	4,60

В табл. 2 представлен стилевой профиль деятельности студента со средним уровнем прокрастинации (Mx). Доминирующим является «рефлексирующий» деятельностный стиль, в то время как показатели «деятельного» стиля остаются относительно низкими по сравнению с группой студентов с высоким уровнем прокрастинации и указывает на склонность к откладыванию задач вследствие чрезмерного анализа: учащиеся долго разрабатывают планы, собирают дополнительные сведения, стремятся заранее предусмотреть все риски и ошибки, начинают работу лишь после достижения «идеального» понимания задачи, постоянно перепроверяют выполненный материал, что ведет к росту временных затрат, и

предпочитают наблюдение с анализом немедленным действиям. Движение работы замедляется, хотя сам студент выглядит вовлеченным (ведет чтение, конспектирует, сопоставляет источники).

Стиль «теоретик» также выражен достаточно высоко, что реализуется в потребности в логической завершенности при решении учебных задач: студенты стремятся создать целостную теоретическую модель до старта практической деятельности, тратят время на систематизацию данных и поиск связей, могут углубляться в смежные области, уходя от основной задачи. Тем не менее, их прокрастинация менее разрушительна, чем у деятелей, поскольку связана с когнитивной переработкой информации. Умеренный уровень выраженности стиля «прагматик» характеризуется оценкой целесообразности каждого шага. Решение учебных задач откладывается при отсутствии прямой пользы или быстрого результата, ищутся «оптимальные» решения, что иногда приводит к потере времени.

Самое низкое значение выражено у стиля «деятель», что свидетельствует об уменьшении импульсивности по сравнению с группой с высокой прокрастинацией. Студенты сохраняют высокую вовлечённость, но эффективнее управляют переключением между задачами, реже отдаются мимолётным порывам вместо важных дел и способны дольше сосредотачиваться на одной деятельности. В целом, преобладание рефлексирующего стиля говорит о том, что студенты чаще откладывают дела из-за чрезмерного размышления, а не из-за хаотичной, непродуктивной активности при достижении целей учебной деятельности.

Таблица 3

Стилевые характеристики деятельности студентов с низким уровнем прокрастинации

	Деятель	**Рефлексирующий**	**Теоретик**	**Прагматик**
Mx	4,24	6,80	6,78	6,78

В табл. 2 представлен стилевой профиль деятельности студента со средним уровнем прокрастинации (Mx). Зафиксированы высокие и сопоставимые по значимости показатели деятельностных стилей «рефлексирующий», «теоретик» и «прагматик» при заметно более низком уровне выраженности стиля деятель.

Доминирование рефлексирующего стиля свидетельствует о взвешенном, продуманном подходе к решению задач: студенты последовательно выстраивают этапы выполнения, глубоко анализируют условия заданий до начала действий, оценивают возможные последствия, активно используют обратную связь для корректировки хода работы, предпочитая действовать только после полного осмысления ситуации. Такой стиль снижает вероятность откладывания дел, поскольку уменьшает тревожность и повышает уверенность в успешном завершении.

Высокий уровень выраженности стиля «теоретик» указывает на стремление к систематизации. Студенты строят логические схемы и модели при достижении целей учебной деятельности, находят закономерности и причинно-следственные связи, структурируют информацию ещё до практической реализации, проверяют гипотезы и корректируют подходы на основе аналитического обоснования. Это позволяет поддерживать устойчивую концентрацию внимания и избегать отсрочки выполнения запланированных учебных задач. Показатель стиля «прагматик» также находится на высоком уровне, что говорит об ориентации на конечный результат. При выстраивании программы своих учебных действий, студенты чётко формулируют цели и критерии успеха, выбирают наиболее эффективные способы работы, сразу применяют полученные знания на практике, избегая излишних размышлений, мотивированы ощутимой пользой и практической значимостью заданий для педагогической деятельности.

Проведенный анализ полученных данных указывает на то, что у студентов с низким уровнем прокрастинации доминируют рефлексивный, теоретический и прагматический подходы к деятельности. Эти стили обеспечивают эффективное планирование, тщательное прорабатывание поставленных задач, выстраивание программы своих учебных действий по достижению цели деятельности и ориентацию на конечный практический результат.

Для понимания достоверности полученных выше стилевых различий, на следующем этапе исследования для получения более выпуклых результатов, используем метод полярных групп и сравним студентов, часто испытывающих затруднения при решении учебных задач и тех, кто с таковыми трудностями сталкивается редко. Для этого применен критерий U Манна-Уитни (табл. 4).

Таблица 4

Особенности индивидуального стиля деятельности студентов с высоким и низким уровнем прокрастинации

Деятельностный стиль	**Статистические критерии U Манна-Уитни**	**Уровень значимости**
Деятель	576,000	**0,000*** **
Рефлексирующий	155,500	**0,000*** **
Теоретик	203,000	**0,000*** **
Прагматик	222,500	**0,000*** **

Примечание: уровень значимости *** – 99,9%

Полученный результат свидетельствует о наличии различий по всем деятельностным стилям у студентов указанных групп. При этом, у студентов, испытывающих трудности при решении учебных задач выше выражен стиль деятель, тогда как три других стиля чаще сформированы в группе студентов с низким уровнем прокрастинации, что может свидетельствовать о сформированности у таких обучающихся педагогических компетенций, связанных с решением учебной задачи. Отсюда следует, что низкий уровень прокрастинации характеризуется более глубоким, сбалансированным и зрелым подходом к обучению и решению задач, включающим как аналитические, так и практические аспекты, что поддерживается в том числе развитой способностью к саморегуляции, тогда как высокий уровень прокрастинации характеризуется импульсивными, ориентированным на немедленные результаты учебными действиями, а также стремлением избегать сложностей в учебных делах, что способствует устойчивому откладыванию дел.

Выводы. Проведенный анализ индивидуальных стилей деятельности выявил, что студенты, часто испытывающие затруднения при решении учебных задач характеризуются нетерпеливостью и стремлением к автономии, тенденцией игнорировать внешние указания, что приводит к спонтанным действиям и быстрому переключению на новые задачи, что делает методичную и медлительную работу для них утомительной. Студенты из полярной группы демонстрируют большую склонность к осмыслению, настроены активно искать дополнительную информацию и проводить глубокие размышления,

склонны обращаться за мнениями других, поскольку могут не сразу понимать суть учебной задачи, более ориентированы на формирование логических систем, поэтому подходят к решению поставленных учебных задач поэтапно. Студенты демонстрируют более высокий уровень практической ориентации, работая над задачами предпочитают быстрые и конкретные решения, в отличие от студентов со средним уровнем прокрастинации. Студенты, периодически испытывающие затруднения при решении учебных задач, более склонны к глубокому осмыслению и поиску информации, не спешат с выводами и активно обращаются за советом, демонстрируют большую способность к систематизации информации и построению логических схем, по сравнению со студентами высокого уровня, которые предпочитают более спонтанный подход.

Таким образом проведенное исследование показывает, что существует специфика стиля деятельности студентов при возникновении трудностей в достижении учебных целей, что позволяет делать вывод о степени сформированности педагогических компетенций, связанных с решением учебной задачи.

Литература:

1. Lay, C.H. Trait procrastination, time management, and academic behavior / C.H. Lay, H. Schouwenburg // Journal of Social Behavior and Personality. – 1993. – № 8. – P. 647-662

2. Sözer, Ö.T. Understanding procrastination and its association with psychopathology from reinforcement sensitivity and personality functioning perspectives / Ö.T. Sözer // Personality and Individual Differences. – 2026. – Vol. 255. – P. 1-12

3. The role of big five traits and self-esteem on academic procrastination in Honduran and Spanish university students: A cross-cultural study / S. Hidalgo-Fuentes, I. Martínez-Álvarez, F. Llamas-Salguero [et all] // Heliyon. – 2024. – Vol. 10.

4. Климов, Е.А. Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервной системы / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1959. – № 2. – С. 66-76

5. Лебедева, К.С. Личностные особенности предрасположенности к прокрастинации среди студентов педагогического вуза / К.С. Лебедева, Н.Э. Солынин // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием (Ярославль, 03-04 декабря 2020 года). – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 172-177

6. Ледовская, Т.В. Авторитет современного учителя как результат отражения его способностей и индивидуального стиля деятельности / Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2020. – № 8. – С. 43-49

7. Мазилов, В.А. Оценка педагогических и учебных компетенций: системогенетический подход: учебное пособие / В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2025. – 127 с.

8. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Г. Милорадова. – Москва: Юрайт, 2024. – 307 с.

9. Слепко, Ю.Н. Психологическая структура и развитие педагогической компетентности / Ю.Н. Слепко, Е.С. Калачева, А.А. Смолкина // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 4(145). – С. 183-196

10. Толочек, В.А. Проблема стилей в психологии / В.А. Толочек. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 320 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

МАРКЕРЫ МЕНТАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ РОССИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования представлений о будущем России у студенческой молодёжи Северного Кавказа. Теоретическую базу исследования составили теория социальных представлений, концепция ментальных репрезентаций и подходы психологии будущего. На основе разработанного теоретического конструкта феномена представлений о будущем страны выделены маркеры ментальных репрезентаций. Эти маркеры включают общее восприятие будущего, социально-экономические и политические ожидания, образ будущего региона, ассоциативные образы страны. Эмпирическая выборка составила 795 студентов из Ставропольского края, Кабардино-Балкарской, Карачаево-Черкесской, Чеченской республик и Республики Дагестан. Использован авторский опросник, включающий 34 вопроса. Статистическая обработка данных проводилась с помощью описательной статистики, частотного анализа, критерия $\chi 2$. Выявлены инвариантные и вариативные компоненты представлений о будущем, обусловленные уровнем образования, полом, местом проживания и региональной принадлежностью. Показано, что большинство студентов связывают будущее России с сильным государством, социальной справедливостью и личной ответственностью, однако наблюдается дефицит чётких образов будущего и высокая доля эмиграционных намерений. Полученные данные могут быть использованы при разработке молодёжной политики и программ социально-психологического сопровождения.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, представления о будущем страны, студенческая молодёжь, Северный Кавказ, психологические маркеры.

Annotation. The article presents the results of a theoretical and empirical study of ideas about the future of Russia among university students in the North Caucasus. The theoretical framework of the study includes the theory of social representations, the concept of mental representations, and approaches from the psychology of the future. Based on the developed theoretical construct of the phenomenon of representations of the country's future, markers of mental representations are identified. These markers include the general perception of the future, socio-economic and political expectations, the image of the region's future, and associative images of the country. The empirical sample consisted of 795 students from Stavropol Krai, the Kabardino-Balkarian Republic, the Karachay-Cherkess Republic, the Chechen Republic, and the Republic of Dagestan. A custom-designed questionnaire comprising 34 items was used. Statistical data processing involved descriptive statistics, frequency analysis, and the chi-square test. Invariant and variable components of future representations, determined by educational level, gender, place of residence, and regional affiliation, were identified. It is shown that most students associate Russia's future with a strong state, social justice, and personal responsibility; however, there is a lack of clear images of the future and a high proportion of emigration intentions. The obtained data can be used in the development of youth policy and socio-psychological support programs.

Key words: mental representations, representations of the country's future, university students, North Caucasus, psychological markers.

Введение. Современные трансформационные процессы в обществе, сопровождающиеся экономической нестабильностью, пересмотром ценностей и усилением информационного давления, актуализируют проблему изучения представлений граждан о будущем своей страны. Особую значимость эта проблема приобретает в студенческой среде – как наиболее сензитивной, инновационно активной и в ближайшей перспективе определяющей социально-политическое и экономическое развитие государства (Р.Ю. Зуляр [5]; В.И. Чупров и соавт. [13]). При этом, как отмечает ряд авторов (напр., И.В. Желтикова [4]), образ будущего страны выступает не только когнитивным конструктом, но и принципиальным регулятором актуального поведения, принятия решений, выбора жизненных стратегий.

В психологической науке понятие «ментальная репрезентация» трактуется как внутренняя структура, формирующаяся в процессе жизнедеятельности и отображающая картину мира, социума и представления о себе (А.В. Брушлинский и соавт. [1]; А.О. Прохоров [9]). В контексте социальных представлений (С. Московичи [7]; J.C. Abric [14]) ментальные репрезентации будущего страны включают ядерные (устойчивые, разделяемые группой) и периферические (контекстуальные, изменчивые) элементы. Изучение этих репрезентаций у студенческой молодёжи Северного Кавказа имеет особую важность в силу полиэтничности, поликонфессиональности и специфических социально-экономических условий региона (В.А. Тишков [6]; I.V. Belasheva et al. [15]).

Цель данной статьи – на основе эмпирического исследования выделить и проанализировать маркеры ментальных репрезентаций представлений о будущем России у студенческой молодёжи Северного Кавказа, выявив их инвариантное и вариативное содержание.

Изложение основного материала статьи. Исследование базируется на интеграции нескольких теоретических подходов. Во-первых, это теория социальных представлений С. Московичи [7], согласно которой социальные представления функционируют как «практическое знание», разделяемое членами группы и конструирующее реальность. Во-вторых, концепция ментальных репрезентаций как систем индивидуального интеллектуального опыта (М.А. Холодная [12]), включающая образный, понятийный, ассоциативный и оценочный уровни. В-третьих, работы по психологии будущего (Ж. Нюттен [8]; Л.А. Регуш [10]), где будущее рассматривается как мотивационное пространство, определяющее направленность деятельности.

Ключевым для нашего исследования является понятие «маркеры ментальных репрезентаций» – эмпирически фиксируемые индикаторы, отражающие содержание, структуру и динамику представлений о будущем страны. К таким маркерам мы относим: общее восприятие будущего (оптимизм/пессимизм, временная перспектива), планы на будущее (образование, работа, семья), оценки социально-экономической ситуации (доступность работы, социальных благ, факторы риска), политические ожидания (форма правления, роль государства, отношения с Западом), региональную идентичность и ассоциативные образы страны.

Исследование в своих отдельных частях проводилось с 2021 по 2025 год, результаты для обобщённой модели представлены в данной работе. Общая численность респондентов в разные периоды проведения исследования составила 795 человек (648 женщин, 147 мужчин) в возрасте от 16 до 34 лет (средний возраст 20,3 года). Выборка включала студентов вузов и учреждений среднего профессионального образования (СПО) из пяти субъектов Северо-Кавказского федерального округа: Ставропольский край (г. Ставрополь, N = 333), Кабардино-Балкарская Республика (КБР) (N = 34), Карачаево-Черкесская Республика (КЧР) (N=53), Чеченская Республика (Чечня) (N = 221), Республика Дагестан (РД) (N = 154). Распределение по уровню образования: 11,4% – студенты СПО, 35,2% – 1-2-й курсы вуза, 42,0% – 3-4-й курсы, 11,4% – магистранты. Городские жители составили 73,2%, сельские – 26,8%.

В данной статье описываются результаты, полученные при реализации в качестве методического инструмента разработанного нами с коллегами авторского опросника, включающего 34 вопроса (закрытые, открытые, шкальные) [15]. Структура опросника отражала выделенные теоретические параметры: общее восприятие будущего, планы после окончания обучения, ожидания от трудоустройства, доступность социальных благ, роль студенчества в политической жизни, временная перспектива, эмиграционные намерения, экономические и политические факторы, ассоциации со сказочными персонажами и др. Для оценки степени согласия использовались 10-балльные шкалы. Сбор данных проводился с помощью электронных форм. Процедура исследования предполагала, что опрос анонимный, добровольный. Перед заполнением респонденты информировались о целях исследования и давали согласие на обработку данных. Статистическая обработка включала описательную статистику, частотный анализ, сравнение групп по критерию χ^2 и U-критерию Манна–Уитни. Уровень значимости принят $p<0,05$.

Результаты исследования показали следующее.

1. Общее восприятие будущего.

Большинство студентов (68,4% в целом по выборке) согласились с утверждением «Я всегда с оптимизмом смотрю в будущее». Однако 31,2% респондентов (максимум – в РД) отметили, что «мало верят в хорошее будущее». При этом 46,9% (особенно работающие студенты и мужчины) продемонстрировали сдержанный оптимизм, не строя «особенно оптимистических планов» ($\chi^2=8,34$, $p<0,01$). Временная перспектива оказалась короткой: 30,7% живут сегодняшним днём (наиболее высокий показатель в Чечне – 46,6%), только 6,4% планируют на срок более 5 лет. Чётко представить будущее России смогли лишь 35,8% опрошенных (чаще – мужчины и городские жители).

2. Маркеры социально-экономических представлений.

Планы после обучения. 52,1% планируют искать работу, 26,3% – продолжить обучение в магистратуре/аспирантуре, 12,1% – получить новое образование. Магистранты чаще других (27,7%) ориентированы на продолжение работы на уже имеющемся месте. Желание открыть собственный бизнес выразили только 0,6% (преимущественно юноши из городов).

Трудоустройство. При трудоустройстве 67,2% надеются на собственные способности (особенно магистранты – 80,8%). На помощь семьи и друзей рассчитывают 6,8% (чаще юноши и студенты СПО). При этом 63,7% считают главной причиной отказа в приёме на работу отсутствие опыта. Доступность интересной и содержательной работы при любых условиях оценивают 40,3-56,6% в зависимости от региона; 45,3% полагают, что она будет доступна только при благоприятных «входных» условиях (связи, диплом престижного вуза, материальный достаток). Независимость содержания работы от заработка считают нормальной лишь 4,5-11,3%.

Социальные блага. Полностью доступными социальные блага (образование, медицина, транспорт) считают 50,6% респондентов, с ограничениями – 45,3%, недоступными – 4,2% (чаще студенты СПО и юноши). Сельские жители и магистранты чаще указывали на ограничения.

Эмиграционные настроения. Выраженные намерения эмигрировать имеются у 15,8% (максимум среди юношей – 25,2%), ещё 44,9% сомневаются и нуждаются в дополнительном анализе. Основные причины эмиграции – экономические (ухудшение финансовой ситуации, снижение доходов – 60,2%), социальное неравенство (20,1%) и невозможность личной самореализации (18,7%). Наименьшие эмиграционные настроения – у магистрантов (только 10,3% твёрдо намерены уехать).

Экономические риски. Главный фактор отрицательного влияния на экономику будущего – низкие зарплаты (39,6% в среднем, до 49,3% в Чечне). Далее следуют рост цен (28,7%), снижение уровня жизни (18,9%), расслоение на богатых и

бедных (14,5%). Потери работы опасаются лишь 3,3% (однако среди сельских жителей – 6,1%).

3. Политические представления.

Приоритеты государства. 72,3% студентов считают приоритетными интересы общества, 21,6% – интересы отдельного человека (особенно магистранты – 27,4%), 5% – интересы государственной системы. Сельские жители и жители КБР чаще выбирают приоритет общества (77% и 76,5% соответственно).

Форма правления. Будущее России связывается в основном с президентской (41,6%) или смешанной в сторону президентской (34,7%) формой правления. Парламентскую форму выбрали 10,7% (чаще мужчины и студенты СПО). При этом 59% респондентов не удовлетворены текущим политическим устройством и не ожидают улучшений (особенно работающие и городские жители).

Геополитические ориентации. 59% считают важным сохранение статуса великой державы (особенно сельские жители – 65,3%). Зависимость будущего от территориального могущества признают 51,9% (в Чечне – 68,2%). Восстановление бывших советских территорий поддерживают лишь 26,3%. Отношения с Западом оцениваются оптимистично: 53,1% полагают, что сотрудничество наладится (максимум в КБР – 58,8%).

4. Региональные маркеры.

Большинство студентов (74,2%) уверены, что в их регионе сохранится полиэтничный и поликонфессиональный состав населения. Толерантные межнациональные отношения прогнозируют 68,8-80,2% (самый низкий показатель в КЧР – 56,6%). 57% ожидают большей самостоятельности региональной власти (особенно в КБР – 79,4%). Конкурентоспособность своего региона с другими видят 62,5% (чаще сельские жители). При этом регионы как «кузницу кадров» признают 60,8% (в Ставропольском крае – 65,8%).

5. Ассоциативные образы будущей России.

При проекции на сказочных персонажей наиболее частые выборы (исключая вариант «другое» – 21,9%): Илья Муромец (13,8%), Кощей Бессмертный (10,8%), птица Феникс (9,6%), стойкий оловянный солдатик (9,4%), Волан-де-Морт (8,6%). Таким образом, образы будущего амбивалентны: с одной стороны – сила, возрождение, стойкость; с другой – коварство, деспотизм. Мужчины чаще выбирали Кощея и Арагорна, работающие студенты – Иванушку-дурачка и птицу Феникс, сельские жители – Волан-де-Морта (как символ страха перед будущим).

Проведённое исследование позволило выделить пять групп маркеров ментальных репрезентаций представлений о будущем страны. Полученные данные подтверждают, что студенческая молодёжь Северного Кавказа в целом оптимистична, но этот оптимизм носит осторожный, ограниченный характер. Короткая временная перспектива («жизнь сегодняшним днём») может быть связана с общей социально-экономической неопределённостью и высоким темпом изменений, что согласуется с выводами, например, И.В. Белашевой о транзитивности современного общества [1].

Высокая доля респондентов, не имеющих чёткого образа будущего страны (64,2%), и значительная часть сомневающихся в возможности самореализации внутри России (44,9% с колебаниями по поводу эмиграции) указывают на дефицит просоциальной идентичности и слабость механизмов так называемой «приверженности стране» (С.В. Фролова [11]). В то же время преобладание президентской модели правления в представлениях и акцент на сильном государстве отражают традиционные для российского менталитета этатистские установки (напр., А.А. Вилков [3]).

Интересным представляется расхождение между декларируемым оптимизмом (68,4%) и высоким уровнем эмиграционных настроений (суммарно 60,7% с учётом сомневающихся). Это может свидетельствовать о когнитивном диссонансе: молодые люди верят в хорошее будущее в целом, но не уверены в своих личных возможностях внутри страны. Данный феномен требует дальнейшего изучения, возможно, с использованием качественных методов.

Региональные различия, хотя и не всегда статистически значимы из-за неравномерности выборок, показывают некоторые тенденции. Так, студенты из Чеченской Республики демонстрируют более высокое доверие к власти и оптимизм в отношении трудоустройства, в то время как жители КБР и КЧР более критичны и чаще видят угрозу в социальном расслоении. Это может быть связано как с объективными экономическими показателями регионов, так и с особенностями этнокультурной социализации.

Выводы. Инвариантные маркеры представлений о будущем России у студенческой молодёжи Северного Кавказа включают: общий оптимистический фон, приоритет интересов общества, ориентацию на президентскую форму правления, важность статуса великой державы, ожидание сохранения полиэтничности и толерантности в регионах. Образ будущего ассоциируется с силой, возрождением и стойкостью (Илья Муромец, птица Феникс). Вариативные маркеры обусловлены уровнем образования, полом, местом проживания и регионом. Магистранты демонстрируют большую личную ответственность, ориентацию на собственные способности и более низкие эмиграционные намерения; студенты СПО чаще надеются на внешние обстоятельства и испытывают страхи перед будущим. Городские жители активнее в политических ожиданиях, сельские – более патерналистски настроены. Региональная специфика проявляется в разной степени критичности к экономическим и политическим институтам. Дефицит чёткого образа будущего и высокая доля эмиграционных настроений являются тревожными сигналами, требующими внимания со стороны государственной молодёжной политики и психологической службы вузов. Разработанный теоретический конструкт и методический инструментарий могут быть использованы для мониторинга представлений о будущем в других регионах России и для сравнительных кросс-культурных исследований.

Литература:

1. Брушлинский, А.В. Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии / А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – Москва, 1998. – С. 5-22

2. Белашева, И.В. Эмоциональное здоровье личности в транзитивном обществе: концепция и технологии регуляции: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.В. Белашева. – Екатеринбург, 2025. – 41 с.

3. Вилков, А.А. Образцы будущего в политологическом и публичном дискурсах современной России / А.А. Вилков // Известия Саратовского университета. Социология. Политология. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 64-68. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-buduschego-v-politologicheskom-i-publichnom-diskursah-sovremennoy-rossii (дата обращения: 21.04.2026)

4. Желтикова, И.В. Исследование будущего и место в них концепта «образ будущего» / И.В. Желтикова // Философская мысль. – 2020. – № 2. – С. 15-32. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-buduschego-i-mesto-v-nih-kontsepta-obraz-buduschego (дата обращения: 21.04.2026)

5. Зуляр, Р.Ю. Политическая социализация студенческой молодёжи / Р.Ю. Зуляр. – Иркутск, 2012. – 173 с.

6. Межэтнические отношения и религиозная ситуация в Северо-Кавказском федеральном округе. 2019 г.: экспертный доклад / под ред. В.А. Тишкова. – Ставрополь, 2019. – 128 с.

7. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 3-18. – URL: https://alterozoom.com/documents/5127.html (дата обращения: 21.04.2026)

8. Нюттен, Ж. Мотивация, действие, перспектива будущего / Ж. Нюттен. – Москва, 2004. – 607 с.

9. Прохоров, А.О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики / А.О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 23-37. – DOI: 10.17759/exppsy.2016090203 (дата обращения: 21.04.2026).
10. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – Санкт-Петербург, 2003. – 351 с.
11. Фролова, С.В. Социально-психологическая концепция приверженности личности стране: дис. ... д-ра психол. наук / С.В. Фролова. – Саратов, 2020. – 504 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskaya-kontseptsiya-priverzhennosti-lichnosti-strane (дата обращения: 21.04.2026)
12. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург, 2002. – 272 с.
13. Чупров, В.И. Социология молодёжи / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок. – Москва, 2011. – 355 с. – URL: http://texts.lib.tversu.ru/texts/1001324ogl.pdf (дата обращения: 21.04.2026)
14. Abric, J.C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations / J.C. Abric // Papers on Social Representations. – 1993. – Vol. 2. – № 2. – P. 75-78. – URL: https://www.researchgate.net/publication/284756719_Central_System_Peripheral_System_their_Functions_and_Roles_in_the_Dynamic_of_Social_Representations (дата обращения: 21.04.2026)
15. Belasheva, I.V. The research of the ideas about the future of Russia among students through markers of mental representations: (a theoretical review) / I.V. Belasheva, M.L. Yesayan, A.S. Lukyanov // Modern Science and Innovations. – 2021. – № 3(35). – P. 145-155. – DOI: 10.37493/2307-910X.2021.3.14 (дата обращения: 21.04.2026)

Психология

УДК 159.923.2
кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННО́Й ПЕРСПЕКТИВЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В настоящей работе исследуется характер связи между индивидуальными особенностями восприятия времени и уровнем психологического благополучия личности. Эмпирическая часть работы базируется на данных, полученных от 60 участников исследования (г. Нижний Новгород, возраст 20-53 лет). В работе теоретически обосновывается связь между субъективным освоением трёх временны́х локусов и благополучием личности. В исследовании применялись: опросник временно́й перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI), шкалы психологического благополучия К. Рифф, тест жизнестойкости С. Мадди, шкала временны́х установок Ж. Нюттена и семантический дифференциал для оценки времени В.П. Серкина. Статистическая обработка данных включала кластеризацию выборки и расчёт коэффициентов корреляции Пирсона; результаты обнаружили дифференцированный характер связей временны́х ориентаций с компонентами благополучия в зависимости от его уровня. У респондентов с низкими показателями благополучия преобладала негативная оценка прошлого и фаталистическое восприятие настоящего, тогда как психологически благополучные участники демонстрировали выраженную ориентацию на позитивное прошлое и конструктивное будущее. Установлена устойчивая обратная связь самопринятия с негативным прошлым в обеих группах. Зафиксирован нетривиальный результат: в группе с высоким психологическим благополучием негативное прошлое положительно коррелирует с личностным ростом, что свидетельствует о способности психологически благополучных людей использовать трудный опыт как ресурс развития. Фаталистическое настоящее демонстрирует наиболее выраженные обратные связи с компонентами жизнестойкости в группе с низким психологическим благополучием. Выявленные закономерности находят подтверждение в актуальных международных публикациях, в которых временна́я перспектива рассматривается как устойчивый предиктор психологического здоровья личности.
Ключевые слова: временна́я перспектива личности; психологическое благополучие; ориентация на будущее; позитивное прошлое; фаталистическое настоящее; жизнестойкость; самопринятие; сбалансированная временна́я перспектива.
Annotation. This study investigates the nature of the relationship between individual characteristics of time perception and the level of psychological well-being of an individual. The empirical part of the work is based on data obtained from 60 participants (Nizhny Novgorod, age range 20-53 years). The study theoretically substantiates the connection between the subjective mastery of three temporal loci and personal well-being. The following instruments were used: F. Zimbardo's Time Perspective Inventory (ZTPI), C. Ryff's Psychological Well-Being Scales, S. Maddi's Hardiness Test, J. Nuttin's Time Attitude Scale, and V.P. Serkin's semantic differential for assessing time. Statistical data processing included sample clustering and calculation of Pearson correlation coefficients; the results revealed a differentiated pattern of relationships between time orientations and well-being components depending on the level of well-being. Respondents with low well-being scores exhibited a predominance of negative evaluation of the past and a fatalistic perception of the present, whereas psychologically well-adjusted participants demonstrated a pronounced orientation toward a positive past and a constructive future. A stable negative correlation between self-acceptance and the negative past was established in both groups. A non-trivial result was recorded: in the high psychological well-being group, the negative past positively correlates with personal growth, indicating the ability of psychologically well-adjusted people to use difficult experiences as a resource for development. The fatalistic present demonstrates the most pronounced negative correlations with hardiness components in the low psychological well-being group. The identified patterns are corroborated by current international publications, in which time perspective is considered a stable predictor of an individual's psychological health.
Key words: temporal perspective of a personality; psychological well-being; future orientation; positive past; fatalistic present; hardiness; self-acceptance; balanced time perspective.

Введение. Проблема психологического благополучия личности остаётся одной из центральных в современной психологии. Интерес к данной теме обусловлен как её теоретической значимостью, так и практическими запросами: понимание того, каким образом человек организует своё субъективное время, позволяет прогнозировать его психологическое здоровье и разрабатывать эффективные методы психологической помощи.

Временна́я перспектива охватывает совокупность субъективных представлений человека о себе и окружающей действительности в их протяжённости от прошлого к будущему, образуя психологическое пространство личного времени. [4]. В отечественной науке данный феномен изучался в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.И. Головахи, В.И. Ковалёва, А.А. Кроника, Н.Н. Толстых и др. Зарубежная традиция представлена

концепциями К. Левина, Ж. Нюттена, Ф. Зимбардо.

По данным Л.Д. Дёминой и И.А. Ральниковой, богатство и глубина субъективной временно́й перспективы являются существенным условием сохранения психологического здоровья человека [2]. Анализ того, как конкретные параметры временно́й перспективы соотносятся с различными уровнями психологического благополучия, открывает перспективы как для теоретического осмысления этих феноменов, так и для прикладной психологической работы. Настоящая работа посвящена анализу этой взаимосвязи и является частью более широкого исследовательского проекта [7].

Изложение основного материала статьи. Научное оформление понятия «временна́я перспектива» связано с именем Л. Фрэнка (1939), который рассматривал её как фундаментальную динамическую характеристику человеческого бытия, в которой прошлое и будущее нераздельно вплетены в актуальное поведение субъекта [20]. К. Левин обосновал неразрывность трёх временны́х измерений – прошлого, настоящего и будущего – в рамках единого психологического «жизненного пространства», структурировав его через выделение соответствующих зон [5].

В концепции Ж. Нюттена проводится чёткое разграничение между временно́й перспективой, ориентацией и аттитюдом; центральное место занимает будущая перспектива, которая, по его мнению, воплощает мотивационно-потребностный строй личности в форме конкретных планов и намерений [8]. Согласно Ф. Зимбардо и Дж. Бойду, временна́я перспектива представляет собой когнитивно сконструированную систему, посредством которой непрерывный жизненный опыт личности организуется в три смысловых измерения – прошлое, настоящее и будущее, образуя субъективное психологическое время [18, С. 1271]. В рамках данной модели описываются пять дифференцированных ориентаций на время; при этом авторы особо подчёркивают значимость «сбалансированной временно́й перспективы» – гибкого сочетания ориентаций, обеспечивающего оптимальное адаптивное функционирование и психологическое благополучие [4; 20].

К.А. Абульханова-Славская разработала трёхуровневую модель, в которой психологический уровень связан со способностью личности к антиципации, личностный – с её актуальной готовностью действовать в направлении будущего, а жизненный – с реальными ресурсами и обстоятельствами, определяющими возможности развития [1].

Н. Брэдбёрн стоит у истоков изучения психологического благополучия, связав это понятие с субъективно переживаемым счастьем и удовлетворённостью жизнью [14]. Наибольшую концептуальную разработанность в эвдемонистической традиции получила модель К. Рифф, структурирующая благополучие через шесть взаимодополняющих измерений: самостоятельность, совладание с жизненной средой, открытость развитию, качество отношений с другими, наличие смысловых ориентиров и принятие себя [18].

П.П. Фесенко рассматривает психологическое благополучие как интегративный конструкт, отражающий одновременно степень ориентированности личности на ключевые условия позитивного существования и меру их фактической воплощённости в жизни – то, что человек субъективно переживает как счастье и удовлетворённость собой [11].

Накопленные к настоящему времени данные свидетельствуют о том, что характер субъективной временно́й ориентации закономерно предопределяет уровень психологического благополучия личности. M. Sobol-Kwapinska с коллегами установили, что фаталистическая и негативно-ретроспективная ориентации сопряжены с депрессивной симптоматикой, тогда как проспективная ориентация и позитивное отношение к пережитому коррелируют с аффективным благополучием и жизненной удовлетворённостью [19]. A.V. Kairys с коллегами в пандемическом исследовании показали, что фаталистическое и негативно окрашенное восприятие времени усиливало тревожную и депрессивную симптоматику в период COVID-19, тогда как устремлённость к будущему выполняла защитную, буферную функцию в стрессовых условиях [1].

Исследование итальянских студентов показало, что будущая ориентация обнаруживает тесную связь с несколькими измерениями психологического благополучия, причём этот эффект усиливается у лиц с выраженными экстравертированными чертами личности [17]. Кроме того, B. Laguens с коллегами разработали модель «позитивного использования времени», согласно которой данный конструкт выступает полным медиатором в цепи от будущей ориентации и навыков тайм-менеджмента к субъективному благополучию личности [16].

В российской выборке студентов-психологов (n = 817) Т.А. Егоренко зафиксировала статистически значимую положительную связь суммарного показателя благополучия с устремлённостью к будущему ($r = 0{,}131$, $p < 0{,}05$) и достоверную отрицательную связь с фаталистическим восприятием настоящего ($r = -0{,}154$, $p < 0{,}05$) [3].

Согласно результатам систематического обзора зарубежных публикаций за 2020–2025 гг., конструктивная ориентация на будущее последовательно предсказывает более высокие показатели жизненной удовлетворённости и благополучия вне зависимости от возраста и культурной принадлежности респондентов [13]. Полученные данные согласуются с результатами нашего предшествующего исследования, в котором была выявлена связь высокого уровня психологического благополучия с позитивной оценкой прошлого, настоящего и будущего одновременно [7].

Цель настоящего исследования состоит в выявлении характера связей между временно́й перспективой личности и её психологическим благополучием при дифференциации респондентов по уровню последнего. Рабочая гипотеза предполагает, что уровень психологического благополучия закономерно обусловливает профиль временно́й перспективы: психологически благополучным лицам свойственна позитивная ретроспективная ориентация в сочетании с активным проектированием будущего.

Эмпирическую базу составили 60 человек, проживающих в г. Нижнем Новгороде, в возрасте от 20 до 53 лет. Применялись следующие методики: (1) Для диагностики временно́й перспективы использовался опросник ZTPI Ф. Зимбардо в русскоязычной стандартизованной версии, разработанной А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной [10] – пять шкал: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее; (2) «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [12] – шесть шкал и общий показатель; (3) «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [6] – шкалы: вовлечённость, контроль, принятие риска; (4) «Шкала временны́х установок (ШВУ)» Ж. Нюттена – 19 биполярных пар прилагательных; (5) Семантический дифференциал для оценки времени В.П. Серкина – 20 биполярных пар [9].

Методы статистического анализа: кластерный анализ для разделения выборки на группы; корреляционный анализ с применением коэффициента r Пирсона.

С помощью кластерного анализа по показателям шкал психологического благополучия К. Рифф и жизнестойкости С. Мадди выборка разделена на две группы: *группа 1* (n = 34) – респонденты с более низким уровнем психологического благополучия; *группа 2* (n = 23) – респонденты с высоким уровнем психологического благополучия. Трое респондентов не вошли ни в один кластер.

В группе 1 чем ниже уровень психологического благополучия, тем более негативно оценивается прошлое, более фаталистично – настоящее, а будущее воспринимается менее позитивно. Шкала «Самопринятие» обнаруживает устойчивую обратную связь с негативным прошлым в обеих группах, что согласуется с теоретическими положениями К. Рифф о самопринятии как принятии собственной истории [18]. Нетривиален результат группы 2: «Негативное прошлое» образует положительную корреляцию с «Личностным ростом» ($r = 0{,}631$, $p \leq 0{,}01$), что свидетельствует о том, что у психологически благополучных людей трудный опыт прошлого воспринимается как ресурс развития – данная интерпретация предложена и

M. Sobol-Kwapinska с коллегами [19].

Таблица 1

Значимые корреляции показателей ZTPI и шкал психологического благополучия К. Рифф

Шкала ZTPI	Шкала психологического благополучия	r (гр. 1)	r (гр. 2)
Негативное прошлое	Цели в жизни	−0,491**	–
Негативное прошлое	Самопринятие	−0,593***	−0,536**
Негативное прошлое	ПБ (общий)	−0,458**	–
Негативное прошлое	Управление средой	–	−0,448*
Негативное прошлое	Личностный рост	–	0,631**
Будущее	Цели в жизни	0,509**	–
Будущее	ПБ (общий)	0,428*	–
Позитивное прошлое	Управление средой	–	0,602**
Позитивное прошлое	Самопринятие	–	0,613**
Фаталистическое настоящее	Личностный рост	−0,407*	–
Фаталистическое настоящее	Цели в жизни	−0,613***	–
Фаталистическое настоящее	Самопринятие	−0,594***	–0,336
Фаталистическое настоящее	ПБ (общий)	−0,539***	−0,462*

*Примечание. ПБ – психологическое благополучие; * $p \le 0,05$; ** $p \le 0,01$; *** $p \le 0,001$*

В группе 1 установлена сильная обратная связь фаталистического настоящего со всеми шкалами жизнестойкости: чем более фаталистично воспринимается настоящее, тем ниже общий уровень жизнестойкости и принятие риска. В группе 2, напротив, позитивная ориентация на настоящее и будущее связана с высоким уровнем контроля. Структура жизнестойкости опосредует связь временно́й перспективы и психологического благополучия, выступая механизмом реализации адаптивных стратегий. A.V. Kairys с коллегами также указывают, что временна́я перспектива предсказывает не только уровень тревоги, но и копинг-ресурсы личности [15].

Таблица 2

Значимые корреляции показателей ZTPI и шкал теста жизнестойкости

Шкала ZTPI	Шкала жизнестойкости	r (гр. 1)	r (гр. 2)
Негативное прошлое	Принятие риска	−0,632***	–
Негативное прошлое	Жизнестойкость (общий)	−0,435*	–
Фаталистическое настоящее	Контроль	−0,505**	–
Фаталистическое настоящее	Принятие риска	−0,645***	–
Фаталистическое настоящее	Жизнестойкость (общий)	−0,584***	–
Гедонистическое настоящее	Контроль	–	0,454*
Будущее	Контроль	–	0,425*

*Примечание. * $p \le 0,05$; ** $p \le 0,01$; *** $p \le 0,001$*

В обеих группах позитивная когнитивная оценка прошлого согласуется с аффективной установкой на прошлое. Для группы 2 характерно расширение этой связи: позитивное прошлое предсказывает положительную установку также и на настоящее ($r = 0,448$, $p \le 0,05$). Это соответствует концепции «ностальгического оптимизма» Нюттена: позитивное переживание прошлого обеспечивает аффективный ресурс для активного проживания настоящего [8].

Таблица 3

Значимые корреляции показателей ZTPI и шкалы временны́х установок (ШВУ) Нюттена

Шкала ZTPI	Шкала ШВУ	r (гр. 1)	r (гр. 2)
Позитивное прошлое	Прошлое	0,581***	0,493*
Позитивное прошлое	Настоящее	—	0,448*

*Примечание. * $p \le 0,05$; ** $p \le 0,01$; *** $p \le 0,001$*

В группе 1 чем менее позитивно респонденты оценивают своё будущее, тем менее позитивны их общие представления о времени жизни. В группе 2 фаталистическая ориентация на настоящее обнаруживает значимую обратную связь с переживанием времени жизни ($r = −0,570$, $p \le 0,01$): даже при высоком уровне психологического благополучия фаталистическое мировосприятие снижает качество субъективного переживания времени.

Таблица 4

Значимые корреляции ZTPI и семантического дифференциала времени В.П. Серкина

Шкала ZTPI	Переменная	r (гр. 1)	r (гр. 2)
Будущее	Представление о времени жизни	0,399*	–
Фаталистическое настоящее	Представление о времени жизни	–	−0,570**

*Примечание. * $p \le 0,05$; ** $p \le 0,01$*

Выводы. Результаты эмпирической работы подтвердили исходное предположение: профиль временно́й перспективы личности закономерно варьирует в зависимости от уровня её психологического благополучия. В группе с низким уровнем благополучия зафиксированы значимые обратные связи негативной ретроспективной и фаталистической ориентаций с самопринятием, жизненным целеполаганием и жизнестойкостью. В группе с высоким уровнем благополучия позитивное прошлое и проспективная ориентация оказались положительно связаны с компетентностью в управлении средой и личностным ростом.

Материалы исследования расширяют представления о психологических механизмах благополучия: сбалансированная временна́я ориентация не является лишь индикатором актуального состояния личности – она обладает самостоятельной предсказательной силой в отношении его динамики. Способность включать пережитый опыт в систему актуальных и перспективных смыслов – то, что можно обозначить как временну́ю интеграцию, – выступает одним из центральных условий психологического благополучия, что находит подтверждение в ряде современных зарубежных концептуальных моделей [16; 19].

С прикладной точки зрения полученные данные обосновывают целесообразность включения техник коррекции временно́й перспективы в арсенал психологической помощи, направленной на укрепление благополучия личности. Работа с деструктивными временны́ми ориентациями – постепенное замещение негативного взгляда на прошлое и фаталистического отношения к настоящему более конструктивными паттернами – может стать конкретной точкой приложения в индивидуальном психологическом консультировании и коррекционной работе.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Дёмина, Л.Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Дёмина, И.А. Ральникова. – Барнаул: Издательство АГУ, 2000. – 123 с.
3. Егоренко, Т.А. Психологическое благополучие и временна́я перспектива психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития / Т.А. Егоренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/41PSMN623.pdf (дата обращения: 25.04.2026)
4. Зимбардо, Ф. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 352 с.
5. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 368 с.
6. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Маннанова, Е.А. Поиск содержательных аспектов эмоционального благополучия в отечественных и зарубежных теориях / Е.А. Маннанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 2(47). – С. 154-157
8. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004. – 608 с.
9. Серкин, В.П. Бланк семантического дифференциала для оценки представлений о времени жизни (переживания времени) / В.П. Серкин // Психологическая диагностика. – 2007. – № 5. – С. 30-35
10. Сырцова, А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101-109
11. Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук / П.П. Фесенко. – Москва, 2005. – 206 с.
12. Шевеленкова, Т.Д. Методика исследования психологического благополучия личности / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129
13. Шилова, Н.П. Временная перспектива в современных зарубежных исследованиях / Н.П. Шилова // Журнал исследований по психологии молодёжной семьи. – 2025. – Т. 3. – № 4. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2025_n3/Shilova (дата обращения: 25.04.2026)
14. Bradburn, N.M. The Structure of Psychological Well-Being / N.M. Bradburn. – Chicago: Aldine, 1969. – 318 p.
15. Kairys, A. Time perspective predicts levels of anxiety and depression during the COVID-19 lockdown / A. Kairys [et al.] // BMC Psychology. – 2022. – Vol. 10. – Art. 232. – DOI: 10.1186/s40359-022-00934-z
16. Laguens, B. Positive time use: a missing link between time perspective, time management, and well-being / B. Laguens [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – Art. 1087932. – DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1087932
17. Mioni, G. Italian university students‘ future time perspective and well-being during COVID-19 / G. Mioni [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – Art. 1404952. – DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1404952
18. Ryff, C.D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / C.D. Ryff, C.L. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727
19. Sobol-Kwapinska, M. Rethinking the Relationships Between Time Perspectives and Well-Being: Four Hypothetical Models / M. Sobol-Kwapinska [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – Art. 1033. – DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01033
20. Zimbardo, P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271-1278

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Колесникова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВЫЕ РИСКИ И РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Современное общество характеризуется цифровизацией и глобализацией всех сфер жизни. Образование должно обеспечивать подготовку компетентных специалистов, способных адаптироваться к новым вызовам. Обновление системы образования происходит через внедрение дистанционных форматов, онлайн-платформ, баз данных, инструментов оценки и технологий виртуальной реальности. Темпы обновления требуют перехода к обучению на протяжении жизни и формирования психологической готовности к функционированию в цифровой среде. Большинство исследований посвящено

цифровой среде школы, но лишь немногие применимы к вузам из-за специфики организации процесса. Цель исследования – поиск оптимальных методов обеспечения качества образования и психологической безопасности среды вуза с учетом современных тенденций. Методологическую базу составили эколого-психологический, субъектно-деятельностный подходы и системный анализ. В ходе анализа выявлены значительные риски смешанного обучения: информационные, коммуникативно-средовые, ценностно-смысловые и регулятивные (включая зависимость, выгорание, прокрастинацию). Противостоять рискам можно с помощью ресурсов: психологические службы, личностные факторы (стрессоустойчивость, гибкость) и организационные меры (модерация, защита информации). Обоснована необходимость гибридной модели психологически безопасной среды вуза, выделены уровни (безопасная, условно безопасная, рискогенная, деструктивная) и критериальный подход для диагностики.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда вуза, критериальная оценка, цифровые риски, цифровые ресурсы, субъектность, гибридное обучение.

Annotation. Modern society is characterized by digitalization and globalization of all spheres of life. Education must ensure the training of competent specialists capable of adapting to new challenges. The renewal of the education system occurs through the introduction of distance formats, online platforms, databases, assessment tools, and virtual reality technologies. The pace of renewal requires a transition to lifelong learning and the formation of psychological readiness to function in the digital environment. Most research focuses on the digital environment of schools, but few are applicable to universities due to the specific organization of the educational process. The aim of the study is to find optimal methods for ensuring the quality of education and psychological safety of the university environment, considering current trends. The methodological basis includes ecological-psychological, subject-activity approaches, and system analysis. The analysis revealed significant risks of blended learning: informational, communicative-environmental, value-meaning, and regulatory (including addiction, burnout, procrastination). These risks can be countered with resources: psychological services, personal factors (stress resistance, flexibility), and organizational measures (moderation, information protection). The need for a hybrid model of a psychologically safe university environment is substantiated, levels (safe, conditionally safe, riskogenic, destructive) and a criteria-based approach for diagnostics are identified.

Key words: psychological safety, university educational environment, criteria-based assessment, digital risks, digital resources, subjectivity, hybrid learning.

Введение. Развитие системы высшего образования в настоящее время происходит в обстановке «цифровой турбулентности», под которой понимается ускоренное изменение всех составляющих учебного процесса, обусловленное внедрением информационно-коммуникационных технологий. К началу 2020-х годов в университетах уже активно применялись LMS-платформы, инструменты видеоконференцсвязи, электронные портфолио и облачные сервисы. На сегодняшний день образовательная среда вуза (ОС ВШ) обрела устойчивый гибридный характер: непосредственное контактное взаимодействие органично дополняется цифровыми форматами.

Как свидетельствуют данные [3], цифровизация влияет не только на техническую сторону обучения, но и на психологические аспекты, видоизменяя отношения между участниками образовательного процесса. Положительными следствиями этого процесса выступают повышение доступности образования, возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории, оперативное получение обратной связи. В то же время, согласно источнику [6], возникают и новые угрозы для психологической безопасности: чрезмерная информационная нагрузка, кибербуллинг, стирание границ между учебой и личной жизнью, повышенная тревожность из-за постоянного цифрового присутствия.

В российской психологической науке основные концепции безопасности разработаны главным образом применительно к школьной среде [1]. Цифровое измерение в них либо вовсе отсутствует, либо рассматривается несистемно. Как указано в плане настоящего исследования, существующим моделям свойственна «недостаточная интеграция цифровой среды» и «школьно-центрированность». Высшее образование характеризуется рядом отличительных черт: зрелые субъекты, обладающие высокой степенью автономии, профессиональная ориентация обучения, широкое использование онлайн-коммуникации. В силу этого требуется пересмотреть содержание понятия психологической безопасности образовательной среды вуза (ПБОС ВШ), включив в него цифровые риски и ресурсы в обязательном порядке.

В научных изданиях существует ряд описаний структурной модели ПБОС ВШ (например, «Экосистема PSY-Safe»), а также варианты классификации детерминант, включающие цифрово-технологические факторы [2, 4]. Однако систематизированного теоретического анализа именно цифровых рисков и ресурсов до сих пор не проводилось. Что и определило постановку целей и задач данного исследования.

Цель состоит в том, чтобы на основе анализа теоретических источников осуществить поиск оптимальных методов и средств обеспечения качества образовательного процесса и психологической безопасности образовательной среды ВУЗа с учетом современных тенденций.

В соответствии с этим определены следующие задачи:

1. Дать характеристику цифровому аспекту современной ОС ВШ как источнику новых вызовов.
2. Предложить типологизацию цифровых рисков ПБОС.
3. Охарактеризовать цифровые ресурсы (средовые, личностные, институциональные), выполняющие защитную функцию.
4. Обосновать необходимость включения цифрового компонента в структурные модели ПБОС ВШ.

Изложение основного материала статьи. Следуя подходам, изложенным в работах [1, 2], под образовательной средой вуза мы понимаем совокупность условий, возможностей и воздействий, которые опосредованы взаимодействием ее участников (студентов, преподавателей, администрации) и ориентированы на личностное и профессиональное развитие. В составе цифрового измерения данной среды выделяются:

– цифровые платформы (LMS Moodle, Microsoft Teams, Zoom, система дистанционного обучения вуза);
– каналы цифровой коммуникации (чаты, форумы, электронная почта, мессенджеры);
– учебные ресурсы в цифровом формате (электронные курсы, базы данных, ИИ-ассистенты);
– цифровые следы (рейтинговые оценки, отметки об успеваемости, история активности).

Гибридный характер обучения подразумевает одновременное нахождение студента в физическом и виртуальном пространствах и постоянное переключение между ними. Вследствие этого возникает феномен «размытого присутствия», требующий от субъекта развитых навыков саморегуляции. Как показано в исследовании [4], в ситуациях социальной неопределенности цифровая среда способна как снижать, так и повышать субъективное ощущение безопасности – в зависимости от того, какой из факторов преобладает: риски или ресурсы.

Центральным теоретическим понятием здесь выступает аффорданс (в интерпретации Дж. Гибсона, адаптированной В.И. Пановым). Под аффордансами цифровой среды понимаются те ее свойства, которые субъект распознает как возможности для удовлетворения собственных потребностей. Так, возможность оперативно задать вопрос преподавателю через чат является аффордансом поддержки, а возможность отключить видеокамеру – аффордансом защиты личных границ.

Психологическая безопасность обеспечивается в том случае, если субъект фиксирует больше ресурсных аффордансов, нежели угрожающих.

На основании обзора литературы [1; 5; 6; 7], а также с учетом имеющихся эмпирических данных выделяются четыре категории цифровых рисков.

1. Информационные риски. Эти риски обусловлены объемом, скоростью и способом предъявления информации в цифровой среде:

– Цифровая перегрузка – ситуация, при которой когнитивные возможности студента не справляются с множеством источников, заданий и уведомлений.

– Многозадачность – вынужденное переключение между различными цифровыми каналами (одновременное участие в лекции через Teams, работа в чате и поиск информации), что ведет к поверхностной переработке материала и повышенной утомляемости.

– Эмоционально-информационная утомляемость – переизбыток различного рода информации (новости, учебные материалы и т.п.)

– Размытие темпоральных границ – нет четкого разделения личкого и учебного времени (работа в чатах, выполнение заданий при дедлайне в полночь и т.п.).

Все это напрямую связано с симптомами тревожности и выгорания, а также снижением академической резильентности.

2. Риски межличностной коммуникации в цифровой среде:

– Цифровая виктимизация – онлайн-агрессия в цифровом пространстве, с которой по статистике сталкивается третья часть студентов во время обучения [7].

– Стирание личных границ в образовательном процессе – круглосуточная доступность всех участников образовательного процесса, публичность учебного процесса (оценки, запись лекций, семинаров и т.д.).

– Онлайн-эксклюзия – негативные эмоции в связи с фифровой изолированности от неформальных каналов.

– Автоматизированный контроль поведения – наблюдение за действиями субъектов образовательной среды, что часто воспринимается как сторжение в личное пространство.

3. Аксиологические риски:

– Снижение информационный критичности – сложность в разборе достоверного и недостоверного контента;

– Снижение авторитета цифровых онлайн-каналов, при которых происходит игнорирование уведомлений и снижено взаимодействие с платформой;

– Негативный потенциал анонимности – проявление неэтичного поведения и игнорирование социальных норм.

4. Дефицит самоконтроля в цифровой среде:

– Регресс самоконтроля – снижение волевого контроля в учебной деятельности и отвлечение на другие форматы взаимодействия в онлайн пространстве.

– Прокрастинация – систематическое откладывание выполнения заданий, чему способствует легкий доступ к развлечениям на том же устройстве.

– Цифровая зависимость – компульсивная потребность постоянно проверять сообщения и ленту новостей, сопровождающаяся тревогой при отсутствии доступа.

– Ослабление рефлексии – быстрое переключение между задачами не оставляет времени для осмысления и интеграции получаемых знаний.

При преобладании перечисленных рисков образовательная среда может переходить из разряда безопасных в рискогенные или деструктивные. На фоне доминирования рисков фиксируется снижение субъектности, психологического благополучия и академической устойчивости. Что обусловливает необходимость поиска ресурсов противодействия этим рискам.

Под ресурсами понимаются факторы, ослабляющие воздействие рисков и способствующие восстановлению состояния защищенности и удовлетворенности. Выделяются три категории цифровых ресурсов.

1. Средовые ресурсы (цифровые аффордансы).

– Персонализация – возможность адаптировать интерфейс, темп и последовательность изучения материала под себя, что усиливает чувство контроля и снижает тревожность.

– Доступность психологической поддержки – услуги онлайн-консультирования, чат-боты для экстренной помощи, анонимные формы обращений. В рамках настоящего исследования такая служба рассматривается как элемент технологии обеспечения ПБОС.

– Мгновенная обратная связь – автоматизированное тестирование, комментарии преподавателя в цифровой среде, форумы с оперативными ответами, что уменьшает неопределенность.

– Возможность сохранять приватность – отключение камеры, активация режима «не беспокоить», контроль видимости профиля.

– Навигация и модерация контента – прозрачная структура курса, фильтрация нежелательных материалов, блокировка пользователей, допускающих кибербуллинг.

2. Личностные ресурсы (психологические характеристики субъекта).

Как показано в работе [4] и в перечне диагностических методик, к числу ключевых личностных ресурсов в цифровом контексте относятся:

– Субъектность (опросник М.А. Щукиной) – способность к саморегуляции, проявлению инициативы и ответственности. Студент с развитой субъектностью самостоятельно выстраивает свою учебную деятельность в цифровой среде, ограничивая отвлекающие факторы.

– Толерантность к неопределенности (методика Т.В. Корниловой) – позволяет сохранять устойчивость при сбоях связи, изменениях формата обучения и недостатке информации.

Представленные переменные измеряются посредством шкалы самоэффективности Р. Шварцера, М.Ерусалема, методики конструктивных стратегий поведения в адаптации Н.Е. Водопьяновой и теста жизнестойкости в адаптации Д.А. Леонтьева и создают базу эмпирической проверки взаимосвязи «субъект-цифровое пространство-психологическая безопасность».

3. Управленческий потенциал университета.

– Безопасность цифровой среды – правила цифровой самозащиты для участников образовательного процесса (брошюры, курсы, вебинары и т.п.).

– Дистанционная психологическая помощь – в онлайн-формате поддержка студентов, которые избегают личных контактов.

– Модерация и служба реагирования – механизм подачи жалоб на случаи кибербуллинга, оперативное рассмотрение конфликтных ситуаций в цифровой среде.

– Нормативное регулирование – этические кодексы, распространяющие свое действие на онлайн-взаимодействие, а также запрет на коммуникацию в нерабочее время.

В структурной модели «Экосистема PSY-Safe» [2] цифрово-средовой блок уже присутствует в качестве одного из четырех внутренних блоков наряду с ценностно-нормативным, коммуникативно-интеракционным и личностно-развивающим. Экспертная оценка подтвердила его высокую значимость: соответствие специфике высшей школы получило максимальный балл – 5,00. Это свидетельствует о том, что игнорирование цифрового измерения делает модель неадекватной реальности.

Однако в теоретическом отношении важно не только констатировать наличие блоков, но и описать динамику взаимодействия цифровых рисков и ресурсов. Ниже предлагается концептуальная схема (Табл. 1).

Таблица 1

Концептуальная схема взаимодействия цифровых рисков и ресурсов

<table>
<tr><td colspan="3">Объективные характеристики</td></tr>
<tr><td>Платформы</td><td>Правила</td><td>Нагрузка</td></tr>
<tr><td colspan="3">Процесс опосредования</td></tr>
<tr><td>Субъективное восприятие</td><td colspan="2">Активизация личностных ресурсов:
– Субъектность;
– Жизнестойкость;
– Толерантность к неопределенности</td></tr>
<tr><td colspan="3">Результат</td></tr>
<tr><td>Риски > ресурсы</td><td>⟷
(какой процесс преобладает)</td><td>Ресурсы > риски</td></tr>
<tr><td colspan="3">Обратная связь</td></tr>
<tr><td colspan="3">↓</td></tr>
<tr><td colspan="3">Коррекция предыдущих блоков</td></tr>
</table>

Исходным элементов моделирования являются объективные характеристики цифровой среды вуза (используемые платформы, установленные правила, объем нагрузки). Процесс опосредования включает субъективное восприятие (механизм репрезентации угрозы) и активацию личностных ресурсов (субъектность, жизнестойкость, толерантность к неопределенности). Результатом этого процесса может стать либо состояние психологической защищенности (при превышении ресурсов над рисками), либо состояние уязвимости (при доминировании рисков). Обратная связь характеризуется тем, что пережитое состояние влияет на последующее восприятие цифровой среды, замыкая цикл.

На основе данного процесса выделяются следующие типы образовательной среды по уровню ПБОС:

– Безопасный – низкий уровень рисков, высокий уровень ресурсов, субъекты удовлетворены и защищены.

– Условно безопасный – отдельные риски присутствуют, но компенсируются имеющимися ресурсами.

– Рискогенный – риски выражены сильно, ресурсов недостаточно.

– Деструктивный – риски достигают критических значений, ресурсы практически отсутствуют, среда оказывает травмирующее воздействие.

Для диагностики типа среды применимы как методика И.А. Баевой (оценка защищенности, удовлетворенности и референтности), адаптированная с учетом цифровых аспектов, так и авторские шкалы, построенные на выделенных индикаторах (например, частота встречаемости кибербуллинга, уровень цифровой перегрузки).

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Цифровое измерение представляет собой неотъемлемый компонент современной образовательной среды вуза. Пренебрежение цифровыми рисками и ресурсами делает любую модель психологической безопасности неполноценной и слабо применимой на практике в системе высшего образования.

2. Цифровые риски можно разделить условно на четыре группы: информационные, коммуникативно-средовые, ценностно-смысловые и регулятивные. Высокий уровень данных рисков провоцирует переход образовательной среды в рискогенный или деструктивный тип, что сопровождается повышением тревожности, нарастанием выгорания и падением академической устойчивости.

3. В качестве цифровых ресурсов, выполняющих буферную функцию, рассматриваются: средовые аффордансы (персонализация, приватность, доступность поддержки), личностные характеристики (субъектность, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, самоэффективность, конструктивные копинг-стратегии) и организационные меры (цифровая гигиена, модерация, онлайн-психологическая служба).

4. Представленная схема отражает взаимодействие цифровых рисков и ресурсов через механизмы субъективной репрезентации и рефлексивной регуляции. Данная схема позволяет объяснить, почему одни студенты сохраняют психологическую безопасность в цифровой среде, а другие оказываются уязвимыми.

5. Полученные результаты создают базу для конструирования диагностического инструментария (опросника цифровых рисков и ресурсов) и разработки профилактических программ (тренингов цифровой компетентности, кибергигиены, развития толерантности к неопределенности и субъектности). В перспективе требуется эмпирическая верификация предложенных конструктов на выборках студентов и преподавателей.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Союз, 2002. – 271 с.

2. Китова, Д.А. Образование как функциональный ресурс для развития государства: анализ социально-экономических представлений россиян / Д.А. Китова, А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. – № 2. – С. 15-27

3. Колесникова, И.Г. Детерминанты и механизмы психологической безопасности образовательной среды высшей школы в условиях социальной неопределенности / И.Г. Колесникова // Вестник Костромского государственного университета. – 2025. – Т. 31. – № 2. – С. 45-53

4. Тылец, В.Г. Концептуализация системы психологической безопасности вуза / В.Г. Тылец, Т.М. Краснянская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 22(3). – С. 40-44

5. Carruthers, S. The role of psychological safety in doctoral student wellbeing / S. Carruthers // Innovations in Education and Teaching International. – 2025. – Vol. 62. – № 1. – P. 45-57

6. Lukose, J.M. The rising threat of cyberstalking: awareness and coping mechanisms among higher education students / J.M. Lukose // Digital Culture & Education. – 2025. – Vol. 16. – № 1. – 18 p.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Яшина Яна Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Луковникова Анастасия Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологических характеристик родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями. Актуальность исследования обусловлена значимостью семьи как ключевой среды развития ребенка и необходимостью учета психологического состояния родителей в системе психолого-педагогического сопровождения. Авторами рассмотрены теоретические подходы к пониманию психологического состояния родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями в отечественных и зарубежных исследованиях. Для изучения социально-психологических характеристик родителей использовались: анкетирование социально-демографических параметров семьи, методы психодиагностики, направленные на изучение уровня тревожности, воспитательских умений у родителей и психологического типа родителя. В исследовании приняли участие 60 родителей, из которых 24 родителя воспитывающие только детей с интеллектуальными нарушениями, и 36 родителей, в семьях которых ребенок с интеллектуальными нарушениями воспитывается совместно с нормотипичными сиблингами. Представленные результаты показали, что исследуемые группы сопоставимы по большинству психологических показателей. Статистически значимых различий между группами по уровню тревожности, психологическим типам родительства, воспитательным умениям, дифференцированному типу родительского ответа и родительскому отношению не выявлено. Установлено, что высокий уровень эмоционального принятия ребенка сочетается с большей вариативностью когнитивного и поведенческого компонентов воспитательных умений. Практическая значимость исследования заключается в обосновании направлений психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: родители, тревожность, воспитательские умения, тип родителя, дети с интеллектуальными нарушениями.

Annotation. This article examines the psychological characteristics of parents raising children with intellectual disabilities. The relevance of the study stems from the importance of the family as a key environment for child development and the need to consider parents' psychological state in psychological and pedagogical support. The authors review theoretical approaches to understanding the psychological state of parents raising children with intellectual disabilities, as found in domestic and international studies. To study the parents' socio-psychological characteristics, the following were used: a questionnaire on the family's socio-demographic parameters and psychodiagnostic methods aimed at assessing anxiety levels, parenting skills, and parental psychological type. The study involved 60 parents, 24 of whom were raising only children with intellectual disabilities, and 36 parents in whose families a child with intellectual disabilities was raised alongside neurotypical siblings. The results demonstrated that the study groups were comparable across most psychological indicators. No statistically significant differences were found between the groups in anxiety levels, psychological parenting styles, parenting skills, differentiated parental response patterns, or parental attitudes. High levels of emotional acceptance of the child were found to be associated with greater variability in the cognitive and behavioral components of parenting skills. The practical significance of the study lies in substantiating the directions of psychological and pedagogical support for parents raising children with intellectual disabilities.

Key words: parents, anxiety, parenting skills, parental type, children with intellectual disabilities.

Введение. Развитие системы образования усиливает внимание к качеству психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальными нарушениями и роли семьи в этом процессе. Существенное значение при этом приобретает психологическая компетентность родителей, их готовность к взаимодействию со специалистами и особенности родительского отношения [5, С. 42].

Воспитание ребенка с интеллектуальными нарушениями сопряжено с повышенной эмоциональной нагрузкой, что проявляется в тревожности, эмоциональном напряжении и снижении личностных ресурсов родителей [6, С. 80]. Проблема родительского выгорания также рассматривается как значимый аспект психологического состояния родителей, находящихся в ситуации длительной воспитательной и эмоциональной нагрузки [4, С. 3].

Психологическое состояние родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, рассматривается в ряде отечественных исследований. В работах Ю.В. Борисенко, А.А. Семенищевой анализируются эмоциональное состояние и особенности самоотношения родителей [1, С. 89], Т.Г. Киселева и Ю.В. Рогунова раскрывают специфику детско-родительских отношений в семьях данной категории [3, С. 6]. Значимость психолого-педагогической помощи родителям детей с интеллектуальными нарушениями подчеркивается О.В. Каракуловой [2, С. 354], а личностные ресурсы психологического благополучия матерей рассматриваются Л.Э. Семеновой, Е.Д. Божковой и И.А. Коневой [7]. Зарубежные авторы также связывают родительский стресс с особенностями ребёнка, когнитивными установками и семейной поддержкой [8; 9].

При наличии исследований по отдельным сторонам данной проблемы менее подробно раскрыты психологические характеристики родителей с учетом семейного контекста и социально-демографических факторов. Все это обусловливает актуальность настоящего исследования.

Исследование опирается на гипотезу о том, что психологические характеристики родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, различаются в зависимости от состава семьи, в частности наличия или отсутствия нормотипичных сиблингов, и могут изменяться в условиях целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 60 родителей, воспитывающих детей с

интеллектуальными нарушениями. Выборка была разделена на две группы: родители, воспитывающие только детей с интеллектуальными нарушениями – 24 человека и родители, в семьях которых ребенок с интеллектуальными нарушениями воспитывается совместно с нормотипичными сиблингами – 36 родителей.

В качестве методов исследования использовались анкетирование и психодиагностические методики: шкала тревожности Спилбергера-Ханина, методики В.В. Ткачевой, а также тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги – В.В. Столина.

Статистическая обработка включала описательную статистику и проверку межгрупповых различий с использованием χ^2-критерия Пирсона, t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни.

Для изучения социально-демографических характеристик родителей был проведен сравнительный анализ структуры выборки по возрасту, семейному статусу и занятости трудовой деятельностью. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался χ^2-критерий Пирсона.

Сравнительный анализ социально-демографических характеристик родителей показал, что исследуемые группы статистически сопоставимы по возрасту и занятости трудовой деятельностью. Статистически значимые различия установлены только по семейному статусу ($\chi^2 = 9,88$; $p < 0,01$): среди родителей первой группы, воспитывающих только детей с интеллектуальными нарушениями, чаще представлены неполные семьи, тогда как во второй группе родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями совместно с нормотипичными сиблингами, преобладают полные семьи. Следовательно, при общей сопоставимости групп по возрасту и занятости выявленное различие по семейному статусу необходимо учитывать при дальнейшей интерпретации психологических показателей.

Уровень тревожности родителей изучался с использованием шкалы тревожности Спилбергера-Ханина; межгрупповые различия оценивались с помощью t-критерия Стьюдента. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели ситуативной и личностной тревожности в сравниваемых группах, N=60

Показатель	Группа	Среднее значение	Стандартное отклонение	t
Ситуативная тревожность	Группа 1	43,96	9,86	1,113
	Группа 2	41,25	8,79	
Личностная тревожность	Группа 1	43,71	8,87	−0,018
	Группа 2	43,75	8,38	

*Примечание**.** Использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок.*

*Уровни статистической значимости: * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001. Отсутствие обозначения указывает на статистически незначимые различия.*

Анализ показателей тревожности показал, что средние значения ситуативной и личностной тревожности в сравниваемых группах близки. Статистически значимых различий между родителями первой и второй групп не выявлено ни по ситуативной, ни по личностной тревожности. Это позволяет рассматривать тревожность как одну из общих характеристик психологического состояния родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Качественный анализ результатов показал, что более выраженная личностная тревожность чаще отмечается у родителей в возрасте 18-39 лет, а более выраженная ситуативная тревожность – у неработающих родителей. Это может указывать на то, что уровень тревожности связан не только с составом семьи, но и с индивидуальными и социально-демографическими факторами: возрастом, занятостью, степенью социальной и ресурсной обеспеченности родителей. Семейный контекст, эмоциональное состояние и доступность внешних ресурсов могут сказываться на характере воспитания ребенка с интеллектуальными нарушениями. Повышенная тревожность и дефицит ресурсов способны усиливать контролирующие и эмоционально напряженные формы взаимодействия, затрудняя формирование последовательной и поддерживающей воспитательной позиции.

Психологические типы родительства изучались по методике В.В. Ткачевой; межгрупповые различия оценивались с использованием χ^2-критерия Пирсона.

В группе родителей, воспитывающих только детей с интеллектуальными нарушениями, наиболее часто был представлен авторитарный тип родительства – 37,5%. Психосоматический и смешанный типы выявлены у 25,0% родителей соответственно, невротичный тип – у 12,5%. Во второй группе родителей, воспитывающих ребенка с интеллектуальными нарушениями совместно с нормотипичными сиблингами, преобладал смешанный тип родительства – 41,7%; психосоматический тип составил 33,3%, авторитарный – 22,2%, невротичный – 2,8%.

Статистически значимых различий в распределении психологических типов родительства между группами не выявлено ($\chi^2 = 4,70$; $p > 0,05$), что позволяет рассматривать группы как сопоставимые по данному показателю. Полученные данные свидетельствуют о том, что особенности психологического типа родительства не определяются напрямую составом семьи. Вместе с тем представленность авторитарного, психосоматического и смешанного типов указывает на наличие у части родителей эмоционального напряжения, склонности к контролю и неоднородности воспитательных реакций.

В воспитании ребёнка это может проявляться через усиление контроля, эмоциональной напряжённости и снижение гибкости детско-родительского взаимодействия.

Воспитательные умения родителей оценивались по методике В.В. Ткачевой; для сравнения групп применялся U-критерий Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели воспитательных умений родителей по методике В.В. Ткачевой, N = 60

Показатель	Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	U
Эмоциональное принятие	Группа 1	22 (91,7%)	2 (8,3%)	0 (0,0%)	374
	Группа 2	36 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
Рациональное понимание	Группа 1	21 (87,5%)	3 (12,5%)	0 (0,0%)	403
	Группа 2	26 (72,2%)	10 (27,8%)	0 (0,0%)	
Адекватные формы взаимодействия	Группа 1	21 (87,5%)	3 (12,5%)	0 (0,0%)	385
	Группа 2	23 (63,9%)	13 (36,1%)	0 (0,0%)	

Примечание. Использован U-критерий Манна-Уитни.
*Уровни статистической значимости: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$. Отсутствие обозначения указывает на статистически незначимые различия.*

Анализ показателей воспитательных умений показал, что в обеих группах преобладает высокий уровень эмоционального принятия ребенка. При этом по показателям рационального понимания проблем ребенка и адекватных форм взаимодействия во второй группе чаще встречается средний уровень, что указывает на большую вариативность когнитивного и поведенческого компонентов воспитательной позиции. Статистически значимых различий между группами не выявлено, следовательно, воспитательные умения родителей не определяются напрямую составом семьи. Такая структура воспитательных умений может проявляться в том, что эмоциональное принятие ребенка не всегда сопровождается достаточной осознанностью воспитательных действий и устойчивостью способов взаимодействия с ним.

Дополнительно по методике В.В. Ткачевой рассматривался дифференцированный тип родительского ответа, отражающий преобладающий способ реагирования родителей на трудности ребенка; различия между группами оценивались с помощью χ^2-критерия Пирсона.

В обеих группах преобладал эмоциональный тип родительского ответа: 58,3% в первой группе, которую составили родители, воспитывающие только детей с интеллектуальными нарушениями, и 55,6% во второй группе, куда вошли родители, воспитывающие ребенка с интеллектуальными нарушениями совместно с нормотипичными сиблингами. Моральный тип ответа составил 25,0% и 27,8% соответственно, материальный – 16,7% в обеих группах.

Статистически значимых различий между группами не выявлено ($\chi^2 = 0,947$; $p > 0,05$), что свидетельствует о сходстве родительского реагирования независимо от состава семьи. Преобладание эмоционального типа ответа указывает на выраженную эмоциональную включенность родителей в ситуацию воспитания ребенка с интеллектуальными нарушениями. В воспитании ребенка это может проявляться через высокую эмоциональную включенность родителя, но не всегда через последовательные и устойчивые способы реагирования на трудности.

Родительское отношение изучалось с использованием теста-опросника А.Я. Варги – В.В. Столина; для сравнения групп применялся U-критерий Манна–Уитни. Полученные данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Показатели родительского отношения по методике А.Я. Варги – В.В. Столина, N = 60

Шкала	Группа 1 (N = 24), M ± SD	Группа 2 (N = 36), M ± SD	U
Принятие/отвержение	26,12 ± 5,96	27,94 ± 4,65	344
Кооперация	6,25 ± 0,99	6,44 ± 0,65	410
Симбиоз	5,00 ± 1,74	5,47 ± 1,06	390
Авторитарная гиперсоциализация	4,29 ± 1,33	4,11 ± 1,60	403
«Маленький неудачник»	2,54 ± 1,47	2,33 ± 1,41	390

Примечание. Использован U-критерий Манна-Уитни.
*Уровни статистической значимости: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$. Отсутствие обозначения указывает на статистически незначимые различия.*

Анализ данных родительского отношения показал, что средние значения по всем шкалам в сравниваемых группах близки. В первой группе, которую составили родители, воспитывающие только детей с интеллектуальными нарушениями, показатель по шкале «Принятие/отвержение» составил 26,12 ± 5,96; во второй группе, куда вошли родители, воспитывающие ребенка с интеллектуальными нарушениями совместно с нормотипичными сиблингами, – 27,94 ± 4,65. По шкале «Кооперация» значения также близки: 6,25 ± 0,99 и 6,44 ± 0,65 соответственно.

По шкалам «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник» статистически значимых различий между группами также не выявлено. Это свидетельствует о том, что особенности родительского отношения в исследуемой выборке не определяются напрямую составом семьи.

Содержательный анализ полученных данных показывает, что в обеих группах сохраняется сходная структура родительского отношения: выраженность принятия и кооперации сочетается с наличием показателей симбиоза, авторитарной гиперсоциализации и восприятия ребенка через позицию ограниченных возможностей. В воспитательной практике такая структура может проявляться сочетанием заботы и стремления к сотрудничеству с избыточной опекой, контролем и осторожными ожиданиями относительно самостоятельности ребенка.

Выводы. Проведенное исследование показало, что состав семьи не выступает определяющим фактором выраженных различий в психологических характеристиках родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями. По большинству изученных показателей родители, воспитывающие только детей с интеллектуальными нарушениями, и родители, в семьях которых ребенок с интеллектуальными нарушениями воспитывается совместно с нормотипичными сиблингами, имеют сходные психологические характеристики.

Социально-демографический анализ показал, что группы родителей сопоставимы по возрасту и занятости трудовой деятельностью, однако различаются по семейному статусу. В группе, где воспитываются только дети с интеллектуальными нарушениями, чаще представлены неполные семьи, тогда как во второй группе родителей, воспитывающих детей с

интеллектуальными нарушениями совместно с нормотипичными сиблингами, преобладают полные семьи. Это указывает на необходимость учитывать семейную структуру как дополнительный фактор при интерпретации психологического состояния родителей и планировании сопровождения.

Тревожность проявляется как общая характеристика исследуемой выборки и не зависит напрямую от состава семьи. При этом эмоциональное состояние родителя может влиять на устойчивость воспитательной позиции и характер взаимодействия с ребенком.

В обеих группах представлены типы родительства, связанные с эмоциональным напряжением, контролем и неоднородностью воспитательных реакций, что может снижать гибкость детско-родительского взаимодействия.

Воспитательные умения характеризуются высоким уровнем эмоционального принятия ребенка, однако у части родителей отмечается вариативность рационального понимания его особенностей и способов взаимодействия.

Преобладание эмоционального типа родительского ответа указывает на выраженную включенность родителей в ситуацию воспитания, но не всегда сопровождается последовательными и устойчивыми способами реагирования на трудности ребенка.

Родительское отношение в обеих группах имеет сходную структуру: принятие и стремление к сотрудничеству сочетаются с рисками избыточной опеки, контроля и осторожных ожиданий относительно самостоятельности ребенка.

В целом результаты исследования показывают, что трудности родителей связаны не столько с различиями в составе семьи, сколько с общими особенностями их психологического состояния, родительских установок и способов взаимодействия с ребенком.

Литература:

1. Борисенко, Ю.В. Особенности самоотношения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Борисенко, А.А. Семенищева // Экспериментальная психология. – 2025. – Т. 18. – № 1. – С. 86-107. – DOI: 10.17759/exppsy.2025180106

2. Каракулова, О.В. О необходимости оказания помощи родителям, воспитывающим детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / О.В. Каракулова, Е.И. Локтионова, Г.А. Ивасенко // Педагогический ИМИДЖ. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 347-363. – DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-3-347-363. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-neobhodimosti-okazaniya-pomoschi-roditelyam-vospityvayuschim-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami (дата обращения: 29.04.2026)

3. Киселева, Т.Г. Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями / Т.Г. Киселева, Ю.В. Рогунова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 2. – Ст. 19PSMN222. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN222.pdf (дата обращения: 01.05.2026)

4. Мамонова, Е.Б. Синдром родительского выгорания в зарубежной и отечественной психологии / Е.Б. Мамонова, О.Н. Колесникова // Нижегородский психологический альманах. – 2023. – № 2. – С. 186-194. – URL: https://psykaf417.esrae.ru/ru/38-r423 (дата обращения: 04.05.2026)

5. Разенкова, Ю.А. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Разенкова, О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 4(72). – С. 38-49. – DOI: 10.15293/1812-9463.2304.03. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=56569503 (дата обращения: 01.05.2026)

6. Севастьянова, У.Ю. Особенности стресса и базисных убеждений родителей детей с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья / У.Ю. Севастьянова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 12. – С. 77-84. – DOI: 10.24158/spp.2023.12.10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stressa-i-bazisnyh-ubezhdeniy-roditeley-detey-s-normativnym-razvitiem-i-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya (дата обращения: 02.05.2026)

7. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – Ст. 5. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-resursy-psihologicheskogo-blagopoluchiya-materey-vospityvayuschih-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i (дата обращения: 02.05.2026)

8. Cheng, A.W.Y. Parental stress in families of children with special educational needs: a systematic review / A.W.Y. Cheng, C.Y.Y. Lai // Frontiers in Psychiatry. – 2023. – Vol. 14. – Art. 1198302. – DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1198302

9. Hassall, R. Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support / R. Hassall, J. Rose, J. McDonald // Journal of Intellectual Disability Research. – 2005. – Vol. 49. – № 6. – P. 405-418. – DOI: 10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x

УДК 159.9

кандидат психологических наук Никитина Александра Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Огородникова Надежда Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР САМООЦЕНКИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуется психологическая структура эмоционального благополучия младших школьников. Эмоциональное благополучие рассматривается как интегральная характеристика личности, включающая тревожность, агрессивность, психические состояния и самооценку. Цель работы – выявить статистически значимые взаимосвязи между этими компонентами. В эмпирическом исследовании приняли участие 60 учащихся четвёртых классов общеобразовательной школы. Использовались тест школьной тревожности Филлипса, методика диагностики психических состояний А.О. Прохорова, опросник агрессивности Басса-Дарки и методика самооценки Дембо-Рубинштейн. Установлено,

что 45% школьников имеют высокий уровень тревожности, 25% – высокий уровень агрессивности. Адекватная самооценка выявлена у 53% учащихся, заниженная – у 19%, завышенная – у 28%. Корреляционный анализ показал наиболее сильную связь между положительными психическими состояниями и самооценкой (r = +0,62). Тревожность отрицательно коррелирует с самооценкой (r = –0,53) и положительно – с отрицательными состояниями (r = +0,51) и агрессивностью (r = +0,42). Сделан вывод, что тревожность выполняет системообразующую функцию в структуре эмоционального благополучия младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младшие школьники, тревожность, агрессивность, самооценка, психические состояния, структура личности.

Annotation. The article examines the psychological structure of emotional well-being in primary school children. Emotional well-being is considered as an integral personality characteristic including anxiety, aggression, mental states, and self-esteem. The aim of the study is to identify statistically significant relationships between these components. Sixty fourth-grade students from a mainstream school took part in the empirical study. The methods used were Phillips' School Anxiety Test, Prokhorov's Mental States Method, the Bass–Durkee Aggression Questionnaire, and the Dembo–Rubinstein Self-Esteem Scale. It was found that 45% of schoolchildren have a high level of anxiety and 25% have a high level of aggression. Adequate self-esteem was revealed in 53% of pupils, low self-esteem in 19%, and high self-esteem in 28%. Correlation analysis showed the strongest relationship between positive mental states and self-esteem (r = +0.62). Anxiety correlates negatively with self-esteem (r = –0.53) and positively with negative mental states (r = +0.51) and aggression (r = +0.42). It is concluded that anxiety plays a system-forming role in the structure of emotional well-being of primary school children.

Key words: emotional well-being, primary school children, anxiety, aggression, self-esteem, mental states, personality structure.

Введение. В последние годы в психологии личности всё больше внимания уделяется проблеме эмоционального благополучия как интегральной характеристике, отражающей степень удовлетворённости человека собой, своей деятельностью и отношениями с окружающими. В младшем школьном возрасте, который является сензитивным для формирования базовых личностных структур – самооценки, эмоциональной регуляции, образа себя, – изучение эмоционального благополучия приобретает особое значение. Именно на этом этапе закладываются устойчивые паттерны эмоционального реагирования, которые в дальнейшем определяют успешность социальной и учебной адаптации, а также общее психологическое благополучие личности.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых отдельным аспектам эмоциональной сферы младших школьников, остаётся недостаточно прояснённым вопрос о системных взаимосвязях между ключевыми компонентами эмоционального благополучия – тревожностью, агрессивностью, актуальными психическими состояниями и самооценкой. Большинство работ рассматривают эти характеристики изолированно либо в контексте педагогической практики, что не позволяет построить целостную психологическую модель эмоционального благополучия в данном возрасте.

Цель настоящего исследования – выявить структуру взаимосвязей тревожности, агрессивности, психических состояний и самооценки как компонентов эмоционального благополучия младших школьников. В качестве основных исследовательских вопросов выдвигаются следующие: существует ли устойчивая система корреляций между указанными переменными; какой из компонентов выполняет системообразующую функцию в структуре эмоционального благополучия; различаются ли характер и сила связей в зависимости от полюса психического состояния.

Среди средств, обращённых к эмоциональной сфере школьника, особое место занимает арт-терапия. Её применение связано с возможностью символического выражения переживаний, в том числе тех, которые затруднительно оформить в вербальной форме. За счёт этого снижается психоэмоциональное напряжение, а работа с чувствами становится более доступной и менее прямолинейной, что для школьной практики существенно. В образовательной среде арт-терапевтические методы могут рассматриваться как один из ресурсов психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на поддержание эмоционального благополучия и его дальнейшее развитие.

Изложение основного материала статьи. В последние годы состояние эмоционального благополучия младших школьников привлекает все большее внимание, и причина здесь не сводится только к общему усложнению школьной среды. Начало систематического обучения меняет саму социальную ситуацию развития ребенка: перестраиваются его отношения со взрослыми, иначе выстраивается взаимодействие со сверстниками, появляются новые ожидания – не только учебные, но и личностные [3]. Этот возрастной этап связан с интенсивными преобразованиями как в познавательной, так и в личностной сфере. Именно в младшем школьном возрасте складывается внутренняя позиция ученика, усиливается произвольная регуляция поведения, мышление приобретает более сложную организацию [16]. По Л.С. Выготскому, мыслительная деятельность постепенно занимает центральное положение в структуре сознания, влияя и на другие психические процессы, в том числе на эмоциональные [5]. При этом сама эмоциональная сфера в данный период остается подвижной и чувствительной к внешним и внутренним воздействиям. Описываются три группы эмоциональных отклонений, которые не выходят за пределы нормативного психического развития, однако способны затруднять школьную адаптацию, снижать учебную результативность, сопровождаться тревожностью и агрессивными реакциями [15].

Эмоциональное благополучие рассматривается как внутреннее переживание и осознание эмоционального комфорта, связанного с удовлетворением значимых для личности потребностей; в структуре психологического здоровья оно занимает одно из ключевых мест [13]. Его состояние определяется не изолированно, а в системе факторов, среди которых заметную роль играют отношения с учителем, положение в коллективе сверстников и индивидуально-психологические особенности ребенка. Так, школьная тревожность обычно связана с ситуациями проверки знаний и взаимодействием с педагогом [14]. Ее умеренная выраженность может выполнять мобилизующую функцию, тогда как высокий уровень, напротив, снижает продуктивность деятельности и осложняет приспособление к условиям школы [12]. Агрессивность в младшем школьном возрасте проявляется неоднородно: от раздражительности и негативизма до вербальных форм реагирования. В подходе А. Басса и А. Дарки агрессия понимается как многокомпонентное образование, включающее и враждебные реакции, и различные поведенческие формы [4, 15]. Подобные проявления нередко возникают на фоне внутреннего напряжения, когда собственные эмоции ребенку еще трудно распознавать и выражать в приемлемой форме.

Не менее значимым компонентом остается самооценка, складывающаяся прежде всего в контексте учебной деятельности и заметно зависимая от внешней оценки со стороны взрослых и одноклассников [1]. Ее неустойчивость повышает эмоциональную уязвимость младшего школьника и отражается на его поведении в образовательной среде [6]. Хотя ребенок постепенно начинает точнее различать собственные переживания и осваивать способы их осознания, регуляция эмоций в этом возрасте еще нестабильна, поэтому чувствительность к учебным нагрузкам сохраняется высокой [15]. В этой связи особую значимость приобретает психолого-педагогическое сопровождение, ориентированное на создание условий для личностного развития с учетом индивидуальных особенностей ребенка [2]. Существенное место в такой работе занимают арт-терапевтические методы. Арт-терапия использует художественную деятельность как средство выражения и

переработки внутреннего опыта [7]; работа с образами и символами делает доступными те переживания, которые ребенку затруднительно передать словами. К числу наиболее результативных подходов относят арт-терапию, сказкотерапию и игротерапию. Их применение связывают со снижением эмоционального напряжения, развитием навыков саморегуляции и формированием более устойчивого отношения к себе [9]. Изобразительная и игровая активность в данном случае особенно уместна, поскольку соответствует возрастным возможностям младших школьников и позволяет обращаться к их внутреннему опыту без избыточной вербализации [10].

В работах А.И. Копытина арт-терапия рассматривается как средство интеграции эмоционального опыта и развития самопонимания [8]. Включение данных методов в образовательную практику расширяет возможности психолого-педагогического сопровождения и создаёт условия для безопасного проживания и выражения чувств.

Эмоциональное благополучие младших школьников складывается из нескольких взаимосвязанных компонентов, среди которых ключевыми выступают тревожность, самооценка и агрессивные проявления.

Включение арт-терапевтических методов в работу с детьми даёт возможность мягко влиять на их эмоциональное состояние и поддерживать его устойчивость.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения МБОУ «Школа № 62» г. Н. Новгорода. В исследовании приняли участие 60 учащихся 4-х классов. Цель исследования заключалась в комплексной оценке эмоционального благополучия младших школьников, включающей анализ уровня тревожности, особенностей психических состояний, агрессивных проявлений и характеристик самооценки.

Диагностический блок включал несколько взаимодополняющих процедур: тест школьной тревожности Филлипса, методику диагностики психических состояний А.О. Прохорова, опросник агрессивности Басса-Дарки и методику самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Такой набор инструментов позволял рассматривать состояние младших школьников не в одном, а в нескольких психологически значимых измерениях, что особенно важно при интерпретации данных.

По тесту Филлипса распределение показателей оказалось неоднородным: у 45% обучающихся зафиксирован высокий уровень школьной тревожности, еще у 42% – средний уровень и у 13% – низкий. Иными словами, у значительной части выборки тревожные проявления выходят за пределы ситуативных реакций. Наиболее напряженными зонами выступили страх самовыражения и переживания, возникающие в ситуациях проверки знаний. Здесь существенна сама структура школьного взаимодействия: для ребенка подобные обстоятельства связаны не только с выполнением учебного задания, но и с внешней оценкой, прежде всего со стороны взрослых, а также с возможным неуспехом в учебной деятельности.

Таблица 1

Уровень школьной тревожности младших школьников

Уровень тревожности	Кол-во человек	%
Высокий	27	45
Средний	25	42
Низкий	8	13

Дополнительные данные, полученные по методике А.О. Прохорова, указывают на нестабильный характер психических состояний: периоды активности у детей сменяются утомлением, а состояние уверенности – подавленностью. В этой изменчивости, не вполне сглаженной, обнаруживается недостаточная сформированность механизмов саморегуляции. Эмоциональный фон остается неустойчивым, поэтому внешние воздействия переживаются острее; в условиях занятий детям труднее удерживать внутреннюю собранность и сохранять относительную устойчивость состояния.

Таблица 2

Уровень психических состояний младших школьников

Показатель	Кол-во человек	%
Положительные состояния	34	57
Смешанные состояния	15	25
Отрицательные состояния	11	18

По результатам методики Прохорова мы получили следующие результаты: 57% – положительные состояния, 25% – смешанные состояния и у 18% отрицательные состояния, характеризующиеся напряжённостью и утомляемостью.

Материалы, полученные по методике Басса-Дарки, дополняют эту картину: у младших школьников выявляются различные формы агрессивных проявлений. Речь идет не об однородной реакции, а о нескольких вариантах поведенческого и эмоционального реагирования, что делает общую характеристику их состояния более сложной и, в известной степени, неоднородной.

Таблица 3

Уровень агрессивности младших школьников

Уровень агрессивности	Кол-во человек	%
Высокий	15	25
Средний	30	50
Низкий	15	25

Анализ агрессивного поведения (по опроснику Басса-Дарки) показал, что общий уровень агрессивности в группе находится на среднем уровне, однако у 25% учащихся зафиксированы высокие показатели, преимущественно за счёт вербальной агрессии и подозрительности. Это указывает на склонность выражать негативные эмоции через словесные формы и настороженное отношение к окружающим, что может осложнять коммуникацию в коллективе. При этом физическая и косвенная агрессия выражены слабо, что свидетельствует о развитых механизмах самоконтроля у

большинства детей. У 50% испытуемых выявлен средний уровень агрессии и у 25% – низкий уровень.

Диагностика самооценки по методике Дембо-Рубинштейн выявила неоднородность самоотношения у младших школьников. По общему уровню самооценки 19% детей демонстрируют заниженную самооценку, у 53% показатели находятся в норме, и у 28% – на выявлена завышенная самооценка. При этом по отдельным параметрам наблюдаются различия: например, по шкале «учебные способности» низкий уровень выявлен у 30% учащихся, по шкале «внешность» – у 15%, по шкале «характер» – у 25%.

Таблица 4

Уровень самооценки младших школьников

Уровень самооценки	Кол-во человек	%
Адекватная	32	53
Завышенная	17	28
Заниженная	11	19

Полученные данные говорят о том, что эмоциональное благополучие младших школьников характеризуется сочетанием повышенной тревожности, нестабильных психических состояний, наличия агрессивных реакций и неоднородной самооценки. У части детей выявляются признаки эмоционального неблагополучия, требующие психолого-педагогической поддержки.

Таблица 5

Корреляционная матрица показателей эмоционального благополучия

Показатели	Тревожность	Агрессивность	Положительные состояния	Отрицательные состояния	Самооценка
Тревожность	1,00	+0,42	–0,48	+0,51	–0,53
Агрессивность	+0,42	1,00	–0,36	+0,49	–0,41
Положительные состояния	–0,48	–0,36	1,00	–0,55	+0,62
Отрицательные состояния	+0,51	+0,49	–0,55	1,00	–0,47
Самооценка	–0,53	–0,41	+0,62	–0,47	1,00

*Примечание. * p <0.05, ** p <0.01, *** p <0.001*

На основе проведенного корреляционного анализа можно сделать следующие выводы: Наиболее значимая зависимость выявлена между положительными психическими состояниями и самооценкой (r = +0,62), что указывает на прямую связь между эмоциональным комфортом и уверенностью ребёнка в себе.

Обратная связь средней силы наблюдается между тревожностью и самооценкой (r = –0,53): повышение тревожности сопровождается снижением уверенности в собственных возможностях.

Тревожность также положительно связана с отрицательными психическими состояниями (r = +0,51) и агрессивностью (r = +0,42), что подтверждает её центральную роль в структуре эмоционального неблагополучия.

Агрессивность демонстрирует прямую связь с отрицательными состояниями (r = +0,49) и обратную – с положительными (r = –0,36), что позволяет рассматривать её как следствие внутреннего напряжения.

Отрицательные психические состояния отрицательно коррелируют с самооценкой (r = – 0,47), что свидетельствует о снижении личностной уверенности при росте негативных переживаний.

Таким образом, результаты корреляционного анализа подтверждают, что показатели эмоционального благополучия младших школьников образуют взаимосвязанную систему, в которой ключевую, системообразующую роль играет тревожность. Она связана одновременно и с аффективными (психические состояния), и с поведенческими (агрессивность), и с личностно-оценочными (самооценка) компонентами.

Выводы. Эмоциональное благополучие младших школьников представляет собой не сумму изолированных показателей, а многокомпонентную психологическую структуру, в которой тревожность, агрессивность, актуальные психические состояния и самооценка образуют устойчивую систему взаимосвязей. Полученные корреляции (r от – 0,53 до +0,62 при p < 0,01) свидетельствуют о значимой интеграции этих переменных.

Системообразующую функцию в данной структуре выполняет тревожность. Она положительно связана с отрицательными психическими состояниями (r = +0,51) и агрессивностью (r = +0,42) и отрицательно – с самооценкой (r = –0,53). Это означает, что высокий уровень тревожности выступает как психологический механизм, запускающий цепочку негативных изменений в эмоциональной и личностной сфере младшего школьника.

Выявлена асимметрия во взаимосвязях: положительные психические состояния демонстрируют более сильную связь с самооценкой (r = +0,62), чем отрицательные состояния с самооценкой (r = –0,47). Это может указывать на то, что позитивный эмоциональный фон оказывает более выраженное протективное влияние на личностное развитие, чем негативный – деструктивное. Иными словами, наличие ресурсных состояний важнее для благополучия, чем отсутствие проблемных.

Агрессивность у младших школьников не является автономной личностной чертой, а опосредована эмоциональным состоянием: она положительно коррелирует с отрицательными состояниями (r = +0,49) и отрицательно – с положительными (r = –0,36). Это позволяет рассматривать агрессивные проявления в данном возрасте как форму реагирования на внутренний дискомфорт, а не как устойчивую враждебность.

Полученные данные уточняют представления о психологической структуре эмоционального благополучия в младшем школьном возрасте. В отличие от подросткового возраста, где системообразующим фактором часто выступает самооценка, у младших школьников центральное звено – тревожность. Это имеет как теоретическое значение (понимание возрастной динамики эмоционально-личностной регуляции), так и практическое – для адресной психологической работы.

Литература:

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.

2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 1997. – 298 с.

3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Питер, 2008. – 400 с.
4. Бардышевская, М.К. Деструктивные факторы в развитии младших школьников с социально опасной агрессией / М.К. Бардышевская // Вопросы психологии. – 2022. – № 3. – С. 59-70
5. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005. – 1136 с.
6. Дембо, Т. Исследование самооценки личности / Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн; сост. Л.В. Куликов // Психология личности: тексты. – Москва: Издательство МГУ, 1982. – С. 162-170
7. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – Санкт-Петербург: Питер, 2026. – 368 с.
8. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин. – Москва: Когито-Центр, 2017. – 208 с.
9. Лебедева, О.В. Особенности негативных эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / О.В. Лебедева, Ю.А. Андреева // Нижегородский психологический альманах. – 2015. – № 2. – URL: http://psykaf417.esrae.ru/ru/5-33 (дата обращения: 12.03.2026)
10. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия в работе с детьми / Л.Д. Лебедева. – Санкт-Петербург: Речь, 2012. – 160 с.
11. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учебник для вузов / Р.В. Овчарова. – Москва: Юрайт, 2023. – 465 с.
12. Прихожан, А.М. Психология тревожности у детей и подростков / А.М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 192 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 720 с.
14. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология / О.В. Хухлаева. – Москва: Юрайт, 2019. – 367 с.
15. Bass, E.C. Unpacking the misfit effect: Exploring the influence of gender and social norms on the association between aggression and peer victimization / E.C. Bass, L.M. Saldarriaga, A.M. Velasquez, [et al.] // International Journal of Behavioral Development. – 2021. – № 2. – DOI: 10.1177/0165025421992867 (дата обращения: 07.04.2026)

Психология

УДК 159.99

доктор психологических наук, профессор Плугина Мария Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Ставрополь);
доктор психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Аннотация. В современном обществе происходит постоянное повышение требований к представителям всех сфер профессиональной деятельности. Это обусловлено техническим прогрессом, расширением функционала и постановкой новых задач перед субъектами деятельности. Но наиболее высокий уровень требований предъявляется к специалистам системы «человек – человек». Именно к этой системе относится деятельность медицинских работников. Формирование личностных качеств, способностей, установок в соответствии с требованиями профессии должно осуществляться на этапе подготовки студентов – будущих врачей к профессиональному самоосуществлению. Большое значение в процессе профессиональной подготовки студентов сегодня приобретает социальный интеллект. Социальный интеллект является одним из показателей успешности обучения. Статья включает исследование, направленное на выявление уровня сформированности социального интеллекта у студентов – будущих врачей. В работе проведен анализ данных, полученных эмпирическим путем. В заключении предложены условия и способы развития социального интеллекта обучаемых.

Ключевые слова: будущие врачи, личностные качества, профессиональная подготовка, профессиональное самоосуществление, социальный интеллект, студенты.

Annotation. In today's society, there is a constant increase in the requirements for representatives of all professional fields. This is due to technological advancements, the expansion of functions, and the introduction of new challenges for professionals. However, the highest level of requirements is placed on specialists in the «human-to-human» system. This system encompasses the activities of healthcare professionals. The development of personal qualities, abilities, and attitudes in accordance with the requirements of the profession should be carried out during the training of future doctors for their professional self-fulfillment. Social intelligence plays a significant role in the professional training of students. Social intelligence is an indicator of the success of education. The article includes a study aimed at identifying the level of social intelligence development among future medical students. The paper analyzes data obtained through empirical research.

Key words: future doctors, personal qualities, professional training, professional self-fulfillment, social intelligence, students.

Введение. Одной из актуальных задач современного высшего образования является формирование у будущих специалистов не только высокого уровня академических знаний, но и готовности активно встраиваться в профессиональное сообщество после завершения обучения. Успешность решения этой задачи детерминировано рядом условий и факторов, среди которых важное значение приобретает необходимость создания условий, способствующих развитию социальных навыков студентов, обеспечивающих им успешность адаптации в образовательной среде, в профессиональном сообществе и социуме. Актуальность этой проблемы значительно возрастает в тех случаях, когда речь идет о профессиональной подготовке будущих специалистов системы «человек – человек».

Профессия врача относится именно к этой системе, что предполагает в процессе обучения будущих специалистов обратить особое внимание педагогического сообщества на формирование и развитие у студентов тех качеств и характеристик, которые являются эталонными для личности и деятельности современного представителя системы практического здравоохранения. Среди личностных качеств, имеющих профессиональную значимость, следует выделить коммуникабельность, что предполагает наличие достаточно развитого социального интеллекта. В связи с этим целью данного исследования стало выявление уровня сформированности социального интеллекта у студентов – будущих врачей.

Изложение основного материала статьи. Как известно, при анализе основных характеристик личности и деятельности врача большинство исследователей называют: профессионализм, эффективное общение с пациентами,

активная жизненная позиция [9, с. 9-10]; устойчивая характеристика личности, которая проявляется в процессе лечебного взаимодействия и сотрудничества врача с пациентами; волевые, интеллектуальные и эмоционально-нравственные качества [1, С. 5-17]; гуманность и ответственность, надежность; коммуникабельность, доступность контактов; уверенность в себе, выдержка, склонность к риску; требовательность к себе и окружающим [7, С. 212] и др.

Как видно, в каждой группе среди анализируемых качеств называется коммуникабельность, способность осуществлять эффективное взаимодействие. Не случайно в образовательных стандартах, определяющих содержание подготовки будущих врачей, по утверждению Е.Г. Липатовой, внимание акцентируется на тех компетенциях, которые определяют успешность освоения ими профессиональной коммуникативной культуры [6, С. 48].

На это обращают свое внимание и другие исследователи. Так, по мнению А.А. Рябкова, коммуникативные умения и их развитие в период подготовки студентов к будущей профессии являются инструментом, позволяющим успешно интегрироваться в общество [11, С. 667]. Это соотносится и с выводами, полученными другими исследованиями, в которых подчеркивается значимость успешной коммуникации в деятельности представителей практического здравоохранения. В частности, указывается на то, что врачебная деятельность – процесс многочисленных контактов, построенных на взаимопонимании, доверии, вежливости, сотрудничестве, сопереживании и пр. [16, С. 272].

И практика подтверждает, что одним из ключевых факторов повышения качества медицинской помощи является эффективное взаимодействие между врачом и пациентом [15, С. 808]. А коммуникативная компетентность –необходимый навык, обеспечивающий позитивное взаимодействие в системе «врач – пациент» [13, С. 58]. Исходя из этого следует подчеркнуть, что сегодня нормой должен стать тот стиль взаимодействия врача с пациентом, при котором пациент начинает доверять врачу, следовать его рекомендациям, а процесс коммуникации воспринимается им как часть лечения. Однако, реальное состояние этой проблемы не всегда соответствует желаемому. Это, на наш взгляд, обусловлено недостаточным вниманием средних специальных и высших медицинских образовательный учреждений к вопросам развития коммуникативной компетентности будущих медицинских работников, их способности успешно адаптироваться к социальным изменениям и психотипам как пациентов, так и коллег. Все эти составляющие отражают сущностное содержание социального интеллекта личности.

В связи с этим актуализируется постановка задачи, связанной с выявление реального уровня и развитием социального интеллекта у будущих врачей. Эта задача не противоречит тем целям, которые сегодня стоят перед системой высшего медицинского образования, и тем задачам, которые сегодня призваны решать медицинские образовательные учреждения. Представляется, что одним из важных направлений в этом процессе является определение основы для формирования и развития коммуникативных компетенций студентов – будущих врачей. И, если исходить из того, что когнитивной составляющей общения рассматривается социальный интеллект, то вопрос его развития у будущих медицинских работников приобретает особое значение.

Анализ исследований, связанных с феноменом «социальный интеллект», неоднократно осуществлялся в работах М.И. Бобневой, М.А. Вышквыркиной, В.Н. Дружинина, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Е.Е. Милицы, М.А. Холодной, О.Б. Чесноковой, А.Л. Южаниновой и др. При этом практически все исследователи заявляли, что социальный интеллект обеспечивает субъекту деятельности более успешную адаптацию, понимание чувств и намерений окружающих, эффективную коммуникацию в межличностных отношениях и др.

В общем виде социальный интеллект трактуется как способность человека: понимать поведение других людей и управлять межличностными взаимодействиями (по Гилфлрду Дж.); решать сложившееся социальные задачи и строить процесс коммуникации с другими людьми [14, С. 83]; распознавать поведенческую информацию, обеспечивающую успешность общения и социальной адаптации [3; 10, С. 44].

Исследования, проведенные Кудиновой И.Б. и Вотчиной И.С. показывают, что социальный интеллект является сложным психологическим образованием, детерминированным совокупностью природных и социальных факторов [5, С. 140]. А это еще раз подтверждает, что его можно и необходимо развивать, для решения актуальных задач как профессионального сообщества, так и для эффективного функционирования человека в социуме. Поэтому, определяя роль социального интеллекта в организации жизнедеятельности человека, исследователи придают особую значимость вопросам его развития. Одним из сенситивных этапов определяется юношеский возраст, т.к. в этом возрасте социальный интеллект обеспечивает: успешное профессиональное становление и эффективность межличностного взаимодействия [4, С. 672]; включение человека в жизнь общества, его адаптацию, глубокое понимание партнеров по взаимодействию [10, С. 39]; определение и понимание степени сложности отношений в зависимости от социального контекста [2, С. 80] и др.

То, насколько важен социальный интеллект в различных социальных и профессиональных контекстах, в целом, и для деятельности врача, в частности, четко определяет в своих трудах Е.Е. Милица В одной из статей автора заявлено, что сегодня особое внимание следует уделять вопросам повышения эффективности общения в системе «врач-пациент». И это будет обеспечивать не только взаимное согласование терапевтического процесса, но и повышение приверженности больных назначенному лечению, осознанию сути своего заболевания и выработке пути его преодоления [8, С. 23-24]. И, если в процессе подготовки будущих врачей достаточное внимание будет уделено развитию уровней коммуникативных способностей как системообразующего компонента в структуре социального интеллекта, то можно не только сформировать эффективные межличностные отношения между обучаемыми, но и повысить общий уровень благополучия психологического климата в коллективе [12, С. 42].

Иначе говоря, именно социальный интеллект выполняет важную роль в обеспечении психологического благополучия студентов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности.

При рассмотрении заявленной проблемы мы исходили з того, что период обучения в ВУЗе – процесс сложного и многопланового межличностного взаимодействия студентов как между собой, так и с педагогическим коллективом, что предполагает необходимость развития социального интеллекта. Однако, практика показывает, что не все студенты обладают развитым социальным интеллектом и это обстоятельство может усложнять как личностно-профессиональное развитие, так и процесс адаптации на первом этапе обучения в вузе, при выходе на практику в различные медицинские учреждения и организации.

Все это обусловливает необходимость постановки цели научной работы – выявление уровня сформированности социального интеллекта студентов – будущих врачей и определение способов его развития в процессе подготовки к профессиональной деятельности. Для достижения поставленной цели были использованы: теоретически анализ научной литературы по заявленной проблеме и методика оценки социального интеллекта Дж. Гилфорда, М. Салливена. Методика Дж. Гилфорда, М. Салливена направлена на выявление различных аспектов социального интеллекта личности, интерпретируемой исследователями как способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, выявлять и познавать элементы, классы поведения, отношений и систем поведения, его преобразования и возможных результатов. В исследовании приняли участие 74 студента лечебного факультета медицинского университета.

Результаты исследования, полученные посредством применения методики Дж. Гилфорда, М. Салливена, позволили

сделать следующие выводы: большинство респондентов имеет средний и высокий уровни социального интеллекта по нормативным значениям (64,8%). Несмотря на то, что 35,2% участников диагностики продемонстрировали уровень социального интеллекта ниже среднего, студентов с низкими результатами относительно их способности к познанию поведения выявлено не было.

Для определения различий между описанными выше группами был использован сравнительный анализ с использованием Н-теста по методу Краскела-Уоллеса, который позволил установить значимые различия между испытуемыми по всем шкалам опросника социального интеллекта. Так как мы сравниваем три выборки с разным количеством испытуемых в каждой группе сравнения, используется критерий хи-квадрат (табл. 1).

Таблица 1

Различия между группами испытуемых по характеристикам социального интеллекта

Задания	Значение критерия хи-квадрат	Уровень значимости
1. Истории с завершениями	15,638	0,000
2. Групповая экспрессия	18,497	0,000
3. Вербальная экспрессия	3,229	0,199
4. Истории с дополнениями	16,455	0,000

Как следует из таблицы 1, выделенные группы сравнения значимо различаются между собой не только по показателю композитной оценки социального интеллекта, на основе которой и были выделены три группы сравнения, но и по показателю «истории с завершениями» ($p<0,001$, то есть вероятность отсутствия значимого различия – менее одного процента), «групповая экспрессия»($p<0,001$), «истории с дополнениями».

В частности, это отражается в вербальном показателе социального интеллекта. Так по вербальной экспрессии значимых различий между группами испытуемых не обнаружилось, что согласуется с исследованиями Р. Стренберга и Дж. Смита, которые заявляли, что наиболее значимым критериям для оценки социального интеллекта является точность в интерпретации невербальной информации. Д.В. Ушаков, разрабатывая теорию социального интеллекта, также подчеркивал, что характерная особенность социального интеллекта – это использование невербальной репрезентации и потеря точности социального оценивания при вербализации.

Исходя из того, что третья часть испытуемых (26 человек) имели пониженный уровень социального интеллекта, нами был разработан и проведен тренинг «Основы эффективного взаимодействия – фактор успеха». После тренинга была проведена повторная диагностика посредством использования методики исследования оценки социального интеллекта Дж. Гилфорда, М. Салливена. Полученные результаты сравнивались с предыдущими результатами при помощи критерия Манна-Уитни, что представлено в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение параметров оценки социального интеллекта в группе респондентов до и после участия в тренинге

№	Значения параметра	Истории с завершением	Группы экспрессии	Вербальная экспрессия	Истории с дополнением	Композитная оценка СИ
1	До тренинга	3,15	2,54	3,08	2,31	2,46
2	После тренинга	3,23	2,85	3,31	2,85	3,08
3	Значение U-критерия Манна-Уитни	314,000	264,000	290,000	216,000	174,000
4	Уровень значимости различий	0,600	0,106	0,344	**0,015**	**0,001**

В результате проведенной работы было установлено, что наблюдается положительная динамика в понимании историй с дополнением ($p = 0,015$) и композитной оценки интеллекта ($p = 0,001$). Полученные результаты позволяют утверждать, что у студентов – будущих врачей после проведения тренинга отмечается повышение композитной оценки социального интеллекта и улучшается понимание историй с дополнением, что означает успешность понимания нюансов взаимодействия в межличностных отношениях.

Выводы. Теоретический анализ существующих исследований показал, что в современном динамичном обществе, предъявляются высокие требования к будущему медицинскому работнику, не только к его профессиональным способностям, но и качествам личности. Большое значение приобретает способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в целях повышения качества профессиональной деятельности. Поэтому важное значение приобретает постановка и решение задач, связанных с выявлением уровня социального интеллекта и его развитием у студентов – будущих врачей.

Результаты проведенной диагностики показали, что большая часть будущих специалистов системы практического здравоохранения имеют высокий и выше среднего уровни социального интеллекта, но более 30% испытуемых имели уровень социального интеллекта ниже среднего. Однако, исследования и практика показывают, что содержательные характеристики социального интеллекта могут изменяться под влиянием определенных условий.

В работе со студентами был использован один из эффективных методов коррекции – социально-психологический тренинг, направленный на повышение способности обучаемых к эффективной коммуникации. Несмотря на то, что тренинговая программа позволила получить положительную динамику показателей социального интеллекта у будущих врачей, в перспективе для повышения его уровня правомерно использовать и другие методы, технологии, обеспечивающие успешность подготовки конкурентоспособных выпускников высших учебных заведений.

Литература:

1. Бердникова, И.А. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Бердникова. – Москва, 2022. – 227 с.

2. Бобнева, М.И. Психологические механизмы регуляции социального поведения / М.И. Бобнева. – Москва: Наука, 1979. – 339 с.

3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд; под ред. А.М. Матюшкина // Психология мышления. – Москва: Прогресс, 1965. – С. 433-456

4. Косякин, И.А. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативных установок у студентов технических специальностей / И.А. Косякин // Молодой ученый. – 2025. – № 20(571). – С. 667-674
5. Кудинова, И.Б. Социальный интеллект как предмет исследования / И.Б. Кудинова, И.С. Вотчин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – С. 132-142
6. Липатова, Е.Г. Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего врача в рамках компетентностного подхода / Е.Г. Липатова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Т. 9. – № 32. – С. 47-58
7. Мелкумян, Э.Х. Личностные качества современного врача / Э.Х. Мелкумян // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2016. – № 6. – С. 211-212
8. Милица, Е.Е. Влияние уровня выраженности социального интеллекта медработников на представления о социально-психологических трудностях общения с пациентами / Е.Е. Милица // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – № 8(1). – С. 21-24
9. Осипова, Н.Г. Личность врача в современном социуме: идеальный тип и профессиональные деформации / Н.Г. Осипова, Т.В. Семина // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2017. – № 3. – С. 4-29
10. Прохоров, С.В. Феномен социального интеллекта в психологических исследованиях / С.В. Прохоров // Science Time. – 2017. – С. 38-45
11. Рябкова, А.А. Психологические особенности общения студентов с разным уровнем социального интеллекта / А.А. Рябкова // Молодой ученый. – 2023. – № 49(496). – С. 665-667
12. Савицкая, А.К. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативных способностей учащихся / А.К. Савицкая, Т.Н. Иванова // Universum: психология и образование. – 2025. – № 6(132). – С. 39-42
13. Сайно, О.В. Психология общения врача и пациента / О.В. Сайно, О.Е. Морунов // Лечебное дело. – 2019. – № 3. – С. 54-59
14. Социальный интеллект студентов медицинского университета как условие успешной академической и профессиональной деятельности / Н.С. Тимченко, Ю.Б. Кочетова, Н.С. Сидорова, С.С. Сидоров // Педагогика. – 2021. – № 2(46). – С. 81-86
15. Турова, И.В. Особенности коммуникативной компетентности будущих врачей / И.В. Турова // СибСкрипт. – 2024. – Т. 26. – № 5. – С. 807-822
16. Ширинян, М.В. Коммуникативная компетенция в профессиональной деятельности врача / М.В. Ширинян, С.В. Шустова // Язык и культура. – 2020. – С. 273-291

Психология

УДК 61:378.046.4
доктор медицинских наук Раева Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);
кандидат психологических наук Малютина Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);
кандидат медицинских наук Юдина Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень)

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВРАЧЕЙ-ОРДИНАТОРОВ ПАЦИЕНТ-ОРИЕНТИРОВАННЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ

Аннотация. Владение профессиональными коммуникативными навыками имеет такое же значение для эффективной деятельности во всех областях медицины, как и профессиональные знания, а также практические навыки, особенное значение в настоящее время приобретает пациент-ориентированный подход. Несмотря на это, обучение коммуникативным навыкам не всегда включены в учебную программу врачей ординаторов. Настоящее исследование направлено на разработку и внедрение инновационных образовательных технологий, направленных на формирование и совершенствование коммуникативных навыков у будущих врачей. В работе рассмотрены современные подходы к обучению, включая симуляционное обучение, кейс-методы, ролевые игры и интерактивные семинары. Особое внимание уделено интеграции пациент-ориентированного подхода в образовательный процесс, что способствует повышению качества медицинской помощи и улучшению взаимодействия с пациентами. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью повышения уровня коммуникативных навыков у врачей-ординаторов. В современных условиях медицинская практика требует не только глубоких профессиональных знаний и практических навыков, но и умения эффективно взаимодействовать с пациентами. Пациент-ориентированный подход становится ключевым элементом качественной медицинской помощи, что подчеркивает важность владения коммуникативными навыками для успешного осуществления врачебной деятельности.
Ключевые слова: коммуникация в медицине, пациент-центрированный подход, обучение врачей-ординаторов, коммуникативные навыки, симуляционное обучение, кейс-методы, интерактивные семинары, взаимодействие с пациентами.
Annostation. Possession of professional communication skills is as important for effective work in all areas of medicine as professional knowledge and practical skills; a patient-oriented approach is currently gaining particular importance. Despite this, communication skills training is not always included in the curriculum of medical residents. This study aims to develop and implement innovative educational technologies aimed at forming and improving communication skills in future doctors. The paper examines modern approaches to training, including simulation training, case methods, role-playing games and interactive seminars. Particular attention is paid to the integration of a patient-oriented approach into the educational process, which contributes to improving the quality of medical care and improving interaction with patients. The relevance of the research topic is determined by the need to improve the level of communication skills of medical residents. In modern conditions, medical practice requires not only deep professional knowledge and practical skills, but also the ability to effectively interact with patients. A patient-centered approach

is becoming a key element of quality medical care, which emphasizes the importance of communication skills for successful medical practice.

Key words: communication in medicine, patient-centered approach, training of resident physicians, communication skills, simulation training, case methods, interactive seminars, interaction with patients.

Введение. Уже несколько десятилетий внимание исследователей во всем мире направлено на изучение процесса взаимодействия врача и пациента и на то, как этот процесс и различные его компоненты влияют на значимые для диагностики, терапии и последующей реабилитации цели. Итогом этого внимания стала постоянно растущая доказательная база, позволяющая глубже понимать особенности общения между врачом и пациентом, повышать её эффективность. Доказано, что профессиональные коммуникативные навыки (КН) можно эффективно преподавать с учётом специфики каждой медицинской специальности, что делает их важной целью в додипломном и последипломном медицинском образовании [2].

Программы развития КН широко используются в онкология, но реже встречаются в других специальностях, несмотря на то, что на современном этапе молодые врачи сталкиваются с множеством сложностей с точки зрения клинической коммуникации (изучения симптомов, сообщения диагноза и обсуждения лечения с учётом определённых особенностей пациентов) [6; 7; 8].

Особенности этого процесса оказывают влияние на удовлетворенность пациентов медицинской помощью, а врачей – своей работой, на качество диагностики, на приверженность пациентов терапии, в целом на клинически значимые исходы. Понятие коммуникативные навыки (КН) в медицине широко используется, но часто не имеет четкого определения и адекватных характеристик. Они могут включать в себя конкретные задачи, навыки и техники, стратегии и разделяться в зависимости от этапов коммуникации [2; 7].

Большинство авторов склонны использовать широкие определения, например, «способ, которым врач может углубить диалог с пациентом», или даже «прямой или косвенный способ передачи информации между двумя или более людьми, который достигается с помощью вербальных и невербальных методов, включая единицы речи, визуальный контакт, язык тела, жесты и выражения лица, а также методы слушания». КН – это «набор объективно наблюдаемых и однозначно трактуемых действий в общении с пациентом». Коммуникация в медицине включает в себя не только базовые навыки, такие как эмпатия, но также и более сложные психотерапевтические навыки, способность выстраивать терапевтические отношения [3; 5; 6].

Теоретической основой вклада психотерапевтических моделей в развитие обучения КН является изучение понятий переноса и контрпереноса, концепций, разработанных авторами психодинамического направления, в качестве основополагающих КН. Трудности общения могут быть обусловлены сложностью потребностей и проблем пациентов, их рассказы часто отражают эти трудности, будучи фрагментарными и хаотичными. Сообщение диагноза серьёзного заболевания может быть особенно сложным из-за трудности объяснения симптомов и этиологии расстройств, а также множественности различных вариантов лечения и различающихся прогнозов. Кроме того, например, раскрытие диагноза может быть ещё более сложным из-за отсутствия понимания и принятия болезни пациентом и его семьей [1; 9].

Другой распространённой проблемой является агрессивное поведение пациентов, неспособность врачей вести переговоры, устанавливать чёткие границы в неконфликтном стиле, что может привести к серьёзной опасности для специалистов и самого пациента. Нередко трудности появляются при общении с пациентами с расстройствами личности, когда возникают проблемы с терпением к аффектам пациентов, установлением границ твёрдо, но в то же время доброжелательно, принятием зависимости и уязвимости, а также избеганием споров и необоснованных требований пациентов. В последнее время повышение осознанности в работе врачей предлагается в качестве потенциальных инструментов для улучшения эмпатии и КН у врачей. Эмпатия также является еще одним базовых навыков, который студенты и будущие врачи должны уметь проявлять, чтобы выстроить качественные отношения пациент-врач и эффективную коммуникацию. Этот навык также можно тренировать и совершенствовать, используя специальное обучение КН или специальные методы [1; 4; 10].

Цель статьи: Оценить уровень форсированности коммуникативных навыков у врачей-ординаторов и разработать эффективные образовательные технологии для обучения их пациент-ориентированному подходу в общении с пациентами.

Задачи статьи:

1. Оценить текущий уровень коммуникативных навыков у врачей-ординаторов и выявить наиболее распространенные недостатки в их взаимодействии с пациентами.
2. Разработать и внедрить образовательные технологии, направленные на обучение врачей-ординаторов эффективным коммуникативным стратегиям, включая симуляционное обучение, кейс-методы и ролевые игры.
3. Оценить эффективность разработанных образовательных технологий через мониторинг изменений в уровне коммуникативных навыков у врачей-ординаторов.
4. Создать рекомендации для внедрения пациент-ориентированного подхода в учебные программы ординатуры, обеспечивающие систематическое обучение коммуникативным навыкам.
5. Проанализировать влияние обучения на качество взаимодействия с пациентами и удовлетворенность последних качеством медицинской помощи.

Изложение основного материала статьи. Диагностика уровня сформированности КН врачей-ординаторов показал, что в большинстве случаев (92%) имеется психологическая установка «Коммуникация – это просто. Чему тут вообще учиться? Что сложного – задать вопрос? Зачем все эти «реверансы»? В обычной работе врача на это нет времени и все это не нужно», «Это придет с опытом».

Данные эссе «Мои сильные и слабые стороны в профессиональной коммуникации» показали, что ординаторы выделяли у себя следующие положительные качества: умение найти общий язык с пациентом, выслушать его, эмпатичность, общительность, открытость, тактичность, уважительность, вежливость. В тоже время они отмечали, что часто бывали излишне эмоциональны, восприятие критики было затрудненным, тяжело было прислушиваться к замечаниям, отказывать пациентам, когда они требовали что-то, что им не было полезно, неуверенность в себе, импульсивность. В эссе у некоторых врачей отмечались проявления рефлексии в отношении несформированности своих отдельных навыков коммуникации: «Бывает неинтересно слушать собеседника», «Тяжело выслушать», «Быстрая истощаемость от общения», «Тяжело принимать чужое мнение».

Основные проблемы врачей-ординаторов в области коммуникации с пациентами, которые проявились вовремя тренинговых занятий с симулированным пациентом в том, что они автоматически оперировали в большинстве своем закрытыми вопросами (знают, что есть «открытые» и «альтернативные», но не используют их), и даже закрытые вопросы по речевой конструкции предельно редуцированы до двух-трех слов («Кашель есть?»).

Одно из самых распространенных проявлений трудностей в коммуникации являлось общение с пациентом в безличной

форме (без обращения по имени или на «Вы»), недооценка значимости присоединения к пациенту на разных этапах контакта (не прилагают для этого усилий), не использовали паузы как средство диалога и оказания воздействия, нередко перебивали пациента, «угадывали», что он думает и что он хотел сказать с помощью хаотично задаваемых вопросов, а не слушали (коммуникативная стратегия – «игра в морской бой»).

Важно отметить, что они, как правило, недостаточно контролируют свои невербальные проявления и крайне редко целенаправленно пользуются невербальными средствами коммуникации в работе. В симулированных условиях врачи-ординаторы всегда исключали эмоции и работу с ними из общения с пациентом, могли эффективно аргументировать только те позиции, с которыми они сами согласны, в работе с несогласием, возражениями и претензиями быстро оказываются в предконфликтной ситуации посредством собственных провокаций, которые «вылетали автоматически».

Тренинговые занятия включали в себя отработку навыков понимания трудностей и чувств пациента, что определяет качество медицинской помощи, позволяет врачу работать более точно, улучшает результаты лечения. Они включали в себя умение создать благоприятную атмосферу, чтобы пациент стал более откровенным. За этим стояли конкретные коммуникативные навыки, такие как теплое приветствие пациента, прояснение ожиданий и проблем, которые пациент планирует обсудить, побуждение к выражению чувств и мыслей, улавливание сигналов, проверка своих предположений, промежуточные обобщения, принятие, отказ от поспешных суждений, умение держать паузы и молчание, предложение вариантов выбора в диагностике и терапии. В реальной клинической практике врачи-ординаторы в большинстве случаев исключали эмоции из общения с пациентом или сильно их ограничивали.

Почему? Пациентцентричная коммуникация. Переход от традиционного патерналистского подхода к сотрудничеству с пациентами, где ответственность за здоровье распределяется равномерно. Основой пациентцентричной коммуникации служит метод сбора анамнеза, объединяющий медицинскую информацию с индивидуальным опытом больного. Такой подход учитывает не только биомедицинские аспекты (симптомы, признаки, обследования, сопутствующие заболевания, дифференциальную диагностику), но и субъективный опыт пациента, включая его идеи, опасения, ожидания, чувства и мысли, а также влияние болезни на его жизнь.

Коммуникативные навыки базовые. Ключевыми составляющими эффективных коммуникаций являются эмпатия, активное слушание, умение проводить скрининг и обобщать информацию. Важную роль играют фасилитация, использование открытых вопросов и владение навыками бесконфликтного общения.

Навыки выстраивания терапевтических отношений. Важнейшим условием продуктивной работы врача является установление доверительных и взаимно уважительных отношений с пациентом. Сюда относятся такие навыки, как перенос и контрперенос, позволяющие врачу глубже понимать пациента и его внутреннее состояние. Договоренность и осознанность способствуют созданию комфортной атмосферы для откровенного разговора. Сопротивление и регрессия могут выступать как защитные механизмы пациента, и их распознавание помогает врачу корректировать стратегию взаимодействия. Наконец, открытость со стороны врача формирует атмосферу доверия и уважения, создавая пространство для свободного выражения чувств и мыслей самого пациента.

Современные технологии в обучении коммуникации ординаторов. Современные подходы к обучению коммуникативным навыкам основаны на принципах активного обучения. Среди наиболее популярных методов выделяются перевернутый класс, где теоретический материал предоставляется дистанционно (электронные образовательные системы, видеоролики-интервью), а аудиторное время отводится на практические занятия. Проблемное обучение и обучение на основе кейсов позволяют участникам решать реальные клинические ситуации, развивая навыки принятия решений и коммуникации. Использование стандартизированных пациентов обеспечивает возможность тренировки навыков общения в контролируемых условиях. Чек-листы помогают объективно оценивать прогресс обучающихся. Командная работа и ролевые игры стимулируют развитие навыков взаимодействия и решения конфликтов. Обратная связь от участников, ведущих и экспертов способствует непрерывному совершенствованию навыков.

Моделировались следующих клинических ситуаций: отказ от приема лекарств, психоз, депрессия с суицидальным поведением, тревожное расстройство, деменция, делирий, пограничное расстройство личности, обсессивно-компульсивное расстройство, нарушение пищевого поведения.

Многие врачи-ординаторы работали несколько лет в первичном звене здравоохранения врачами терапевтами - участковыми. Требовалась существенная трансформация их опыта коммуникации.

В методическом плане был использован цикл Колба, который включает в себя четыре этапа, образующих цикл: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование. Получение обратной связи, ориентированной на ординатора, необходимо для замыкания цикла, который подкрепляет обучение и позволяет активно экспериментировать с новыми идеями. Такой подход позволял создать условия для успешной трансформации его личного опыта коммуникации, т.к. «знание нельзя просто взять и передать от одного к другому, оно формируется индивидуально» полноценное и успешное прохождение каждого из этапов цикла возможно, только если студент достиг целей предыдущего этапа. Последнее случается не всегда, чтобы «цикл повернулся», можно начать с концептуализации имеющегося опыта или даже с практики на усложнённых примерах.

Использовались моделирование следующих клинических ситуаций: отказ от приема лекарств, депрессия с суицидальным поведением, генерализованное тревожное расстройство, деменция, делирий, пограничное расстройство личности, деменция, обсессивно-компульсивное расстройство, нарушение пищевого поведения.

Выводы. В результате обучения коммуникативным навыкам врачей-ординаторов происходило изменение существующей психологической установки с «Я знаю, как общаться с пациентами» на то, что «Мне нужно еще многому научиться и развить такие навыки, как…», происходила более четкая фокусировка внимания на своих «зонах ближайшего развития», актуализация и тренировка универсальных базовых коммуникативных средств, техник, приемов и алгоритмов, а также освоение продвинутых коммуникативных навыков.

Умение правильно общаться с пациентами – это не дар, который у кого-то есть, у кого-то нет, это не вежливость и не хорошее воспитание. Это – навык, умение, которому нужно научить врача и которому он может научиться, который может совершенствоваться на протяжении всей его профессиональной карьеры.

Литература:

1. Анпилова, Н.Г. Интерактивные технологии в процессе формирования универсальных компетенций студентов медицинского вуза / Н.Г. Анпилова, Н.А. Гетман, О.А. Пасечник, И.П. Бурашникова // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 8-20

2. Василевская, Е.Ю. Коммуникативные навыки (для медицинских вузов): учебное пособие / Е.Ю. Василевская. – Москва: КНОРУС, 2024. – 218 с.

3. Давыдова, Н.С. Навыки общения с пациентами: симуляционное обучение и оценка коммуникативных навыков в медицинском вузе: методическое руководство / Н.С. Давыдова, Е.В. Дьяченко. – Екатеринбург: АТ групп, 2019. – 128 с.

4. Малютина, Т.В. Характеристика статуса профессиональной идентичности ординаторов медицинского вуза /

Т.В. Малютина, О.Ю. Цыганкова, Л.В. Лонская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 287-290

5. Молотов-Лучанский, В.Б. Коммуникативные навыки: учебное пособие / В.Б. Молотов-Лучанский, Л.Л. Мациевская, Н.А. Цаюкова. – Караганда: КГМА, 2012. – 243 с.

6. Сахно, Л.В. Обучение коммуникативным навыкам студентов медицинских вузов – мода или назревшая необходимость? / Л.В. Сахно, В.И. Орел, И.В. Колтунцева // Профилактическая медицина. – 2021. – Т. 24. – № 4. – С. 63-68

7. Сильверман, Дж. Навыки общения с пациентами / Дж. Сильверман, С. Керц, Дж. Дрейпер; пер. с анг. А.А. Сонькиной. – Москва: ГРАНАТ, 2018. – С. 50-53

8. Kiluk, J.V. Teaching Medical Students How to Break Bad News With Standardized Patients / J.V. Kiluk, S. Dessureault, G. Quinn // Journal of Cancer Education. – 2012. – Vol. 27. – № 2. – P. 277-280

9. Novais, F. Communication Skills in Psychiatry for Undergraduate Students: A Scoping Review / F. Novais, L. Ganança, M. Barbosa, D. Telles-Correia // Frontiers in Psychiatry. – 2022. – Vol. 13. – Art. 972703. – DOI: 10.3389/fpsyt.2022.972703

10. Hashim, M.J. Patient-Centered Communication: Basic Skills / M.J. Hashim // American Family Physician. – 2017. – Vol. 95. – № 1. – P. 29-34

Психология

УДК 159.9.07

доцент, кандидат психологических наук Рассказова Ирина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
доцент, кандидат педагогических наук Мурзина Наталья Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа исследований в отечественных и зарубежных публикациях проблемы взаимодействия педагогов и родителей. Доказано, что от вовлеченности родителей в образовательный процесс школы, детского сада, во многом зависит качество образования их детей. Показаны разные возможности в общении с педагогами у родителей школьников и у родителей дошкольников. Предыдущее исследование факторов ухода из профессии молодых воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО) в рамках проекта «Воспитатель Next» показало, что взаимодействие с родителями занимает одно из первых мест среди других факторов. Актуальность проблемы обозначила цель исследования: выявление удовлетворенности взаимодействием с родителями, какие проблемы существуют в этом процессе и каковы их причины. Эмпирическое исследование было направлено на выявление у педагогов дошкольного образования с разным стажем работы и занимаемой должности уровня удовлетворенности взаимодействием с родителями, причин проблем во взаимодействии с ними. Полученные результаты с участием 40 респондентов позволяют сделать выводы о достаточной степени их удовлетворенности взаимодействием с родителями. Среди рассматриваемых причин проблем во взаимодействии с родителями наиболее значимыми, занявшими три первых ранговых места были соответственно: «завышенный уровень требований, ожиданий родителей от ДОО, воспитателя», «нежелание родителей сотрудничать с ДОО, с воспитателем», «несовпадение представлений воспитателя с родителями о воспитании, обучении, развитии ребенка, его целях, способах, средствах». Выявленные причины проблем взаимодействия с родителями позволяют наметить ориентиры для оказания психолого-педагогической и методической помощи воспитателям на их разрешение. А также продумать создание системы мотивации у родителей для сотрудничества с ДОО, воспитателем, мероприятий по формированию конструктивных способов взаимодействия воспитателя с родителями в проблемных ситуациях.

Ключевые слова: дошкольное образование, взаимодействие с родителями, молодые воспитатели, педагоги-стажисты, заведующие детского сада, проблемы во взаимодействии, причины проблем.

Annotation. This article presents the results of a theoretical analysis of research in Russian and international publications on the issue of interaction between educators and parents. It is proven that the quality of their children's education is largely dependent on parental involvement in the educational process at school and kindergarten. Parents of schoolchildren and parents of preschoolers have different opportunities for communicating with educators educators. A previous study of factors that influence young preschool educators' leaving the profession, as part of the "Educator Next" project, showed that interaction with parents ranks high among other factors. The relevance of this problem determined the purpose of the study: to identify satisfaction with interaction with parents, the challenges that exist in this process, and their causes. The empirical study aimed to identify preschool teachers with varying lengths of service and positions, their level of satisfaction with interaction with parents, and the causes of problems in interaction with them. The results obtained, involving 40 respondents, allow us to conclude that they are sufficiently satisfied with their interactions with parents. Among the examined causes of problems in interaction with parents, the most significant, occupying the top three ranking places, were: "inflated demands and expectations of parents from the preschool educational institution and teacher," "parents' unwillingness to cooperate with the preschool educational institution and teacher," and "inconsistency between the teacher's and parents' views on the upbringing, education, and development of the child, its goals, methods, and means." The identified causes of problems in interaction with parents allow us to identify guidelines for providing psychological, pedagogical, and methodological support to teachers to resolve these issues. We also propose developing a system to motivate parents to cooperate with the preschool educational institution and teacher, as well as measures to develop constructive ways for teachers to interact with parents in problematic situations.

Key words: preschool education, interaction with parents, young educators, experienced educators, heads of kindergartens, problems in interaction, causes of problems.

Введение. Актуальность проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) с родителями воспитанников обозначена на уровне государства в нормативных документах, обозначающих требования к образованию детей дошкольного возраста (ФГОС ДО, ФОП ДО). В образовательных программах ДОО выделяется раздел «Взаимодействие с родителями» для создания единого образовательного пространства в воспитании дошкольников. Необходимость включения этой части в образовательные программы ДОО объясняется, прежде всего, возрастом воспитанников детского сада (от 2 до 6 лет) и повышенным уровнем тревожности родителей в процессе передачи педагогам

ответственности за жизнь и здоровье своих детей.

В теоретических исследованиях этой проблемы процесс взаимодействия ДОО и семьи представлен как «полиаспектная, многоуровневая проблема» [4, С. 64]. Исследователи считают, что уровень внутреннего взаимодействия в ДОО – «это активная взаимоподдержка всех участников образовательного процесса в дошкольном учреждении, формирование партнерского сообщества сотрудников, детей и родителей» [4, С. 60].

В настоящее время признанным фактом является то, что существует взаимосвязь между «вовлеченностью родителей в образование детей и удовлетворенностью родителей общением с педагогами» [5, С. 209-210]. В зарубежных и отечественных исследованиях раскрывается важность развития у родителей осознания ценности взаимодействия семьи и педагогов для успешного образования детей. Родительская вовлеченность определяется как «повышенная эмоциональная связь с образовательной организацией» [1, С. 103], и доказана «положительная связь между «родительской вовлеченностью» и академическими достижениями детей» [1, С. 108].

Исследования в области школьного образования доказывают, что позитивное взаимодействие педагогов и родителей обеспечивает «снижение стресса, сохранение физического и психического здоровья, хорошую адаптацию, академические достижения и просоциальное поведение учащихся и высокий воспитательный эффект» [3, С. 38]. Родители школьников отмечают, что «дефицит общения» выступает как негативный фактор влияния на взаимодействие с педагогами. Они считают, что «важно не прерывать процесс коммуникации, чтобы вовремя обнаружить и устранить проблемы, возникающие у детей» [5, С. 204-205]. В дошкольном образовании эта ситуация выглядит иначе: родители ежедневно встречаются и общаются с воспитателями ДОО. Вместе с тем в системе дошкольного образования в России и за рубежом взаимодействие с семьей чаще декларируется, но реально ее роль в работе ДОО является минимальной – это ее «недооцененный аспект» [7, С. 101].

Одновременно в исследованиях проблемы ухода воспитателей ДОО из профессии фактор взаимодействия с родителями занимает одно из первых ранговых мест из 13 факторов влияния на их возможный уход, показана неудовлетворенность педагогов характером отношений с разными субъектами образовательного процесса (родителями, администрацией и коллегами в коллективе) [6, С. 195]. Среди воспитателей ДОО были выявлены профессиональные дефициты в общении с родителями – 28% (n – 24), в вопросах семейного воспитания 56,5 % (n – 48) [8, С. 576].

Внедрение цифровых ресурсов создают ситуацию «опосредованного взаимодействия» педагогов с родителями в чатах, форумах, социальных сетях [2, С. 67]. Доступность электронных ресурсов, с одной стороны, повысила информированность родителей за счет средств интернета, с другой – повлияла на уровень недоверия к рекомендациям педагогов ДОО. В зарубежных исследованиях подчеркивается значение «культурного потенциала» родителей в процессе вовлеченности их в образовательный процесс «elementary education» [9, С. 8].

Краткий анализ отечественных и зарубежных исследований проблемы взаимодействия педагогов и родителей в школе, ДОО, показал, что для эффективного сотрудничества субъектов образовательного процесса необходимо знать, насколько они удовлетворены им, каковы причины проблем во взаимодействии, влияет ли на этот процесс стаж работы и должность педагогов.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование было проведено нами в конце марта 2026 года. В исследовании были поставлены задачи выявления у педагогов ДОО уровня удовлетворенности взаимодействием с родителями, причин проблем в этом процессе, осуществление сравнительного анализа изучаемых показателей у педагогов с разным стажем работы и занимаемой должности в ДОО, ранжирование причин проблем по степени их выраженности.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 40 педагогов ДОО. Выборка не очень объемная по количеству, но ее можно считать репрезентативной для данной категории и региона, в котором проводилось исследование, поскольку в нем участвовали специалисты из 20 ДОО г. Омска разного возраста, стажа работы и занимаемой должности. Из них: 10 молодых (начинающих работать) воспитателей со стажем работы в ДОО до 3 лет в возрасте от 21 года до 43 лет, средний возраст 25,5 лет, большинство в возрасте 21-23 года и 2 человека в возрасте 34 и 43 лет (1 группа); 9 воспитателей со стажем от 3 до 10 лет, средний возраст 36 лет и средний стаж работы 4,5 года (2 группа); 10 – педагогов-стажистов со стажем работы в ДО более 10 лет, самый большой стаж в выборке составил 32 года, средний стаж 17,5, возраст от 43 до 52 лет, средний возраст 45,8 (3 группа); 11 руководителей (заведующие, заместители заведующего, старшие воспитатели) со стажем работы от 10 до 34 лет, средний стаж 18,3 года, возраст от 37 до 54 лет, средний возраст 45,4 (4 группа).

Для решения задач исследования были использованы следующие методы и методики: анкетирование (авторская анкета И.Н. Рассказовой «Причины проблем во взаимодействии с родителями»), подсчет средне-групповых значений, процентное соотношение, ранжирование, сравнительный анализ. Исследование проводилось анонимно.

Вначале респондентам было предложено оценить уровень своей удовлетворенности взаимодействием с родителями по 10-балльной системе от 0 до 10, где 10 – это максимальный уровень удовлетворенности, а 1 – минимальный, чем выше баллы, тем выше уровень удовлетворенности и, наоборот. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения выраженности удовлетворенности взаимодействием с родителями у специалистов ДОО с разным стажем работы и должности

Участники	Молодые воспитатели	Воспитатели со стажем работы от 3 до 10 лет	Стажисты	Руководство ДОО	Среднее значение по всем группам
Средние значения по группам	8	7,6	8,5	8,4	8,1

У всех групп были получены достаточно высокие значения удовлетворенности взаимодействием с родителями: баллы близкие к 8 (7,6) или более 8, с незначительными различиями – максимальное составило всего 0,9 баллов, со средним значением 8,1. Результаты по уровням, распределились следующим образом: более, чем у половины участников 60% (n – 24) высокий уровень с баллами от 8 до 10, при этом у 25% (n – 10) была максимальная оценка в 10 баллов; у остальных 40% (n – 16) был средний уровень в баллах от минимальных 5 до 7. Данный результат свидетельствует о том, что вне зависимости от возраста и стажа работы в дошкольном образовании педагогам ДОО удается устанавливать контакт с родителями. А сотрудничество с ними, как значимыми субъектами образовательного процесса, является одним из факторов его результативности. Данный результат является для нас несколько неожиданным, мы предполагали получить более низкие показатели удовлетворенности, исходя из результатов наших предыдущих исследований и бесед с педагогами ДОО, в которых они обозначают взаимодействие с родителями как одну из самых сложных, проблемных сфер профессиональной деятельности, снижающих уровень удовлетворенности ею [6]. Возможно, что те педагоги, для которых взаимодействие с

родителями является серьезной проблемой, уходят из системы образования, а продолжающие работать осознают необходимость сотрудничества с родителями, стремятся к пониманию, диалогу, поиску конструктивных способов решения проблем, что в результате повышает уровень удовлетворенности отношениями. Можно также предположить, что педагоги могли завысить результаты, исходя из существующих представлений о том, что они должны успешно справляться со всеми проблемами, нести ответственность за взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

При проведении анкетирования, направленного на выявление у педагогов ДОО причин неудовлетворенности взаимодействием с родителями, им было предложено отметить из предложенного списка те сферы, которые вызывают у них проблемы. А также они имели возможность прокомментировать, пояснить, привести примеры и добавить собственные значимые причины, не учтенные в предлагаемом перечне. Перечень включенных причин был основан на теоретическом анализе. Они выделялись на основании предположения о том, что на взаимодействие двух участников могут влиять особенности их личности, характер отношения друг к другу, профессиональная деятельность педагога. Полученные результаты, представленные по количеству выборов участников, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количество выборов причин проблем во взаимодействии с родителями педагогами ДОО с разным стажем работы и должности

№	Причины проблем	1	2	3	4	Кол-во по всем группам	Ранг
	Фактор 1. Проявления отношения родителей к воспитателю во взаимодействии с ним	8	8	6	15	37	
1.	Недовольство родителей Вашей профессиональной деятельностью, компетентностью		1			1	9
2.	Недовольство родителей Вашим отношением к своему ребенку		1		1	2	8
3.	Завышенный уровень требований, ожиданий родителей от ДОО, воспитателя	1	5	2	8	16	1
4.	Негативное отношение родителей к Вам как личности	2				2	8
5.	Неконструктивное поведение родителей при обсуждении существующих проблем	4	2	3	4	13	4
6.	Неуважительное поведение родителей во взаимодействии с Вами	1		1	2	4	7
	Фактор 2. Сферы неудовлетворенности воспитателя родителями и их причины	15	26	15	21	77	
7.	Особенности воспитания ребенка родителями, отношение к нему	2	4	3		9	6
8.	Несовпадение представлений воспитателя с родителями о воспитании, обучении, развитии ребенка, его целях, способах, средствах и т.д.	3	4	3	4	14	3
9.	Нежелание родителей сотрудничать с ДОО, с воспитателем	4	6	2	3	15	2
10	Личностные особенности родителей	3	3	2	4	12	5
11	Уровень коммуникативной культуры родителей во взаимодействии		5	1	6	12	5
12	Уровень психолого-педагогической грамотности родителей	3	4	3	3	13	4
	Всего упоминаний	23	34	21	36	114	

Общее количество выборов из 12 рассматриваемых причин проблем во взаимодействии с родителями было 114, что составляет в среднем 2,8 на 1 участника, т.е. каждый участник выделил почти 3 причины. При этом были те, кто считает, что у них нет проблем и те, у кого их было значительное количество. Но, в целом, это свидетельствует о том, что у большинства педагогов существуют те или иные проблемы во взаимодействии с родителями. Анализ ситуации и осознание существующих причин проблем позволит им в дальнейшем искать пути их разрешения. Поскольку выборки были почти выравнены по количеству участников, различия были незначительны (1-2 человека), можно отметить, что наибольшее количество проблем (36) выделили руководители и педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет (34). Некоторые причины не были выделены в отдельных подгруппах, а для других подгрупп они были достаточно существенными. Например, уровень коммуникативной культуры родителей во взаимодействии (№ 11) как причину проблем взаимодействия не выделил ни один молодой воспитатель, отметил всего 1 педагог-стажист (10%), но для 55,5 % (n – 5) воспитателей со стажем от 3 до 10 лет и 54,6% (n – 6) руководителей она является одной из самих существенных. Возможно, это можно объяснить тем, что по возрасту молодые воспитатели близки к родителям, воспитывающим детей дошкольного возраста, и могут лучше понимать и принимать особенности их общения.

Полученные результаты были сгруппированы по двум группам факторов, выделенных по основанию субъектов взаимодействия, испытывающих неудовлетворенность – родители или педагоги ДОО. Вторая группа причин, связанных с неудовлетворенностью специалистов родителями, получила более чем в два раза больше выборов (77) по сравнению с 1 группой (37 выборов).

Самой значимой причиной, занявшей 1 ранговое место, которую отметили 40% респондентов, т.е. почти половина (n – 16) была «завышенный уровень требований, ожиданий родителей от ДОО, воспитателя» (№ 3). Ее выделили во всех подгруппах респондентов. В наибольшей степени она беспокоит руководителей, ее отметили 80% (n – 8). Причина связана с достаточно типичной для современной системы образования ситуацией, когда родители пытаются переложить ответственность за воспитание, развитие ребенка на педагогов.

2 ранговое место, получившее 15 выборов, т.е. всего на 1 выбор меньше причины, занявшей 1 место, было «нежелание родителей сотрудничать с ДОО, с воспитателем» (№ 9). Она является наиболее актуальной для молодых воспитателей – 40% (n – 4) и со стажем от 3 до 10 лет (66,7%). Вероятно, стажисты (ее выделили всего 20%) смогли в процессе длительной работы в ДОО принять недостаточную активность родителей и не беспокоиться по поводу существующей реальности, либо овладели технологиями мотивации родителей к сотрудничеству и смогли их вовлечь в процесс совместной работы, участия в делах ДОО. Можно рекомендовать «стажистам» поделиться с менее опытными коллегами собственными достижениями в данном направлении.

3 ранговое место, получившее 14 выборов, примерно в равной степени значимое для всех групп (выборов в каждой из них было по 3-4) является «несовпадение представлений воспитателя с родителями о воспитании, обучении, развитии ребенка, его целях, способах, средствах и т.д.» (№ 8). Система представлений всегда субъективна, она имеет свои особенности у разных людей. Но данная проблема, связанная с различиями в представлениях и требованиях к детям у педагогов и родителей, порождает серьезные трудности в образовательном процессе, взаимодействии субъектов, воспитательном воздействии на детей и требует обсуждения и поиска возможностей для договоренности по наиболее важным вопросам. Но сделать это взрослым со сформировавшейся системой представлений, может быть достаточно сложно, о чем и свидетельствует данный результат.

Существенными причинами проблем взаимодействия, получившими 13-12 выборов и занявшими соответственно 4 и 5 ранговые места, имевшими лишь незначительные отличия по количеству выборов с причинами, занявшими первые три ранговых места, (максимальная разница 4 и 3), были следующие: 4 место – «неконструктивное поведение родителей при обсуждении существующих проблем» (№ 8), «уровень психолого-педагогической грамотности родителей» (№ 8); 5 место – «личностные особенности родителей» (№ 10), «уровень коммуникативной культуры родителей во взаимодействии» (№ 11). Описывая неконструктивное поведение родителей при обсуждении существующих проблем, респонденты называли критику, обвинения, переход на эмоции без способности выслушать аргументацию. Например, они писали: «родители могут кричать на утренниках, если их ребенок не получил главную роль или обвинять воспитателя при ребенке, не пытаясь разобраться в ситуации спокойно». Личностные особенности родителей выделяли такие как безразличие, забывчивость, самолюбие, уверенность только в своей правоте без способности искать компромиссы и т.д.

Все эти причины взаимосвязаны: личностные особенности родителей, например, такие как конфликтность, агрессивность, недостаточный уровень коммуникативной культуры будет влиять на неконструктивное поведение во взаимодействии. Изменить личность родителей невозможно и, понимая это, педагоги могут стремится к поиску подхода, выбору оптимальной стратегии взаимодействия с учетом существующих особенностей, обсуждению неконструктивного поведения.

К позитивным результатам исследования можно отнести следующее:

– родители не выражают недовольства относительно профессиональной деятельности, компетентности педагогов. Данную причину не назвал ни один из них, вне зависимости от опыта работы. Возможно, родители действительно уверены в профессионализме педагогов, либо могут явно не проявлять имеющуюся неудовлетворенность, опасаясь негативных последствий для детей;

– всего по 2 педагога отметили, что родители недовольны их отношением к своему ребенку (№ 2) и негативно относятся к ним как личности (№ 4). Это означает, что у большинства педагогов – 38 (95%) существует благоприятная основа для развития отношений, сотрудничества с родителями.

Выводы. Полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать выводы о достаточной степени удовлетворенности взаимодействием с родителями у педагогов ДОО с разным стажем работы и занимаемой должности. Выявленные причины проблем во взаимодействии с ними позволяют наметить ориентиры для оказания помощи воспитателям в их решении. Частично данные проблемы решаются в рамках проекта «Воспитатель Next» в течение семи лет в г. Омске для молодых (начинающих работать) воспитателей, одним из руководителей которого является автор статьи Н.П. Мурзина. А также в марте 2026 года авторами статьи был проведен «круглый стол» с участием 38 специалистов из 12 ДОО г. Омска по проблемам взаимодействия воспитателей с разными субъектами образовательного процесса (дети, родители, коллеги, руководители), в рамках которого осуществлялся поиск решения типичных конфликтных ситуаций в ДОО. В дальнейшем, исходя из полученных результатов, предметом обсуждения могут быть следующие вопросы: создание системы мотивации у родителей для сотрудничества с ДОО, воспитателем; выбор способов взаимодействия воспитателя с родителями, которые ведут себя неконструктивно в конфликтных ситуациях. А также, учитывая то, что многие причины могут быть осознаваемы, но не корректируемы, например, такие, как личностные особенности родителей, уровень их коммуникативной культуры или психолого-педагогической осведомленности, важно поработать с воспитателями в направлении поиска ресурсов, возможностей для гармонизации своего внутреннего состояния, что будет способствовать принятию данных реалий, повышению уровня собственной компетентности во взаимодействии, удовлетворенности отношениями с родителями как важных факторах общей удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Антипкина, И.В. Исследование «родительской вовлеченности» в России и за рубежом / И.В. Антипкина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 4(41). – С. 102-114

2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Управление педагогическими конфликтами в цифровой образовательной среде / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.В. Панькина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 3(43). – С. 65-75. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogickimi-konfliktami-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 11.04.2026)

3. Жадько, Н.В. Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения / Н.В. Жадько, М.М. Безруких // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 6(96). – С. 37-48. – DOI: 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48

4. Лагутина, Н.Ф. Проблемы взаимодействия современного детского сада и семьи / Н.Ф. Лагутина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 58-66. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vzaimodeystviya-sovremennogo-detskogo-sada-i-semi (дата обращения: 18.04.2026)

5. Любицкая, К.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе / К.А. Любицкая, М.А. Шакарова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 196-215. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-semi-i-shkoly-klyuchevye-osobennosti-na-sovremennom-etape (дата обращения: 11.04.2026)

6. Мурзина, Н.П. К проблеме ухода из профессии молодых воспитателей дошкольной образовательной организации и «новичков в профессии» / Н.П. Мурзина, И.Н. Рассказова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – № 4(49). – С. 192-197

7. Подъянова, С.М. Качество коммуникации родителей, детей и коллектива детского сада / С.М. Подъянова // Образовательная политика. – 2022. – № 1(89). – С. 96-102. – DOI: 10.22394/2078-838X-2022-1-96-102 (дата обращения:

11.04.2026)
8. Тельнова, Ж.Н. Особенности профессиональной деятельности и актуальные проблемы в работе начинающего воспитателя ДОО / Ж.Н. Тельнова, Е.Г. Ожогова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 574-577. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-deyatelnosti-i-aktualnye-problemy-v-rabote-nachinayuschego-vospitatelya-doo (дата обращения: 11.04.2026)
9. Lareau, A. Home advantage: social class and parental intervention in elementary education / A. Lareau. – Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. – 262 p.

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)

АДАПТАЦИЯ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП К УСЛОВИЯМ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы развития цифровизации профессиональной деятельности и состояние работников в таких условиях. Выявлено, что внедрение цифровых средств может сопровождаться не только ростом личной эффективности и продуктивности профессиональной деятельности. Также оно сопровождаетсяи наличием техностресса, цифровой тревожности (digital anxiety), субъективной перегрузки и переживания чувства неопределенности. Обоснована необходимость изучения психологических механизмов адаптации к таким условиям. Сформулирована проблема дальнейшего исследования, отражающая профессиональную среду как динамический контекст деятельности. В ней одновременно меняются способы выполнения задач, субъективные состояния, структура контроля и наблюдаемое поведение. Как следствие этого возникает необходимость изучения некоторых психологических механизмов адаптации разновозрастных работников. К таким механизмам можно отнести технострес, саморегуляцию, самоэффективность и удовлетворенность базовых психологических потребностей. Изучение указанных механизмов позволит найти вариант решения задачи, связанной с адаптацией работников разных возрастов к цифровизации профессиональной деятельности.
Ключевые слова: цифровизация, профессиональная деятельность, психологические механизмы, разновозрастные работники, технострес, цифровая тревожность, саморегуляцию, самоэффективность, удовлетворенность базовых психологических потребностей.
Annotation. The article discusses the development of digitalization of professional activity and the condition of employees in such conditions. It has been revealed that the introduction of digital tools can be accompanied not only by an increase in personal effectiveness and professional productivity. It is also accompanied by the presence of technostress, digital anxiety, subjective overload, and feelings of uncertainty. The necessity of studying the psychological mechanisms of adaptation to such conditions is substantiated. The problem of further research is formulated, reflecting the professional environment as a dynamic context of activity. It simultaneously changes the way tasks are performed, subjective states, control structure, and observed behavior. As a result, there is a need to study some psychological mechanisms of adaptation of workers of different ages. Such mechanisms include technostress, self-regulation, self-efficacy, and satisfaction of basic psychological needs. Studying these mechanisms will make it possible to find a solution to the problem of adapting workers of different ages to the digitalization of professional activities.
Key words: digitalization, professional activity, psychological mechanisms, workers of different ages, technostress, digital anxiety, self-regulation, self-efficacy, satisfaction of basic psychological needs.

Введение. Цифровизация профессиональной деятельности в настоящее время выступает не как внешнее технологическое приложение к уже сложившемуся труду, а как фактор перестройки самой организационной среды, включая процессы координации, контроля, коммуникации, фиксации результатов и распределения ответственности. Отсюда адаптация к цифровизации деятельности с точки зрения психологии не сводится к освоению какой-то новой программы работником, но нуждается в анализе трансформации в переживании субъектом деятельности контроля, предсказуемости, нагрузки, а также собственной эффективности (Vial, 2019; Ravid et al., 2020) [18; 12]. Отечественные и зарубежные исследования показывают, что внедрение цифровых средств может сопровождаться не только ростом личной эффективности и продуктивности профессиональной деятельности, но и наличием техностресса, цифровой тревожности (digital anxiety), субъективной перегрузки и переживания чувства неопределенности. В классической модели техностресса были выделены ключевые стрессоры цифровой среды – техноперегрузка (techno-overload), техновторжение (techinvasion), техносложность (technical complexity), технонеопределенность (technouncertainty) и технонебезопасность (technological insecurity). Последующие исследования свидетельствуют о том, что техностресс закрепился как устойчивое направление исследований труда и организационной психологии. При этом в исследовании ряда ученых подчеркивается, что стрессогенный эффект цифровизации определяется не только самой технологией, но и способом ее внедрения, объемом новизны, множественностью платформ, дефицитом поддержки и нарушением привычной структуры деятельности (Tarafdar et al., 2007; Ragu-Nathan et al., 2008) [16; 11].

Особую значимость проблема приобретает в разновозрастных коллективах. Возрастные различия в адаптации к цифровизации неоднозначны и не редуцируются к простой схеме «молодые адаптируются лучше, старшие – хуже». Так, в российском исследовании психологической адаптации к цифровизации О.А. Карабановой и др. были выявлены различия между молодостью и средней зрелостью: у более молодых респондентов выше адаптация к интернет-коммуникации и цифровизации в образовательной сфере, тогда как у группы средней зрелости – к профессиональной и семейной сферам, но при этом такая адаптация может сочетаться с более высокой цифровой тревожностью [2, С. 116-117]. В исследованиях трудового поведения при внедрении новых технологий также показано, что возраст модифицирует сами механизмы принятия и использования технологии: у разных возрастных групп различается вес отношения к технологии, ожиданий полезности и организационных условий (Czaja et al., 2006; Morris, Venkatesh, 2000) [6; 9].

Для настоящего исследования принципиально важно, что цифровая среда может быть сконструирована с разной психологической нагрузкой. Если цифровой контекст сохраняет привычную форму профессиональной отчетности, но

меняет организацию деятельности за счет календаря, статусов, автоматизации, прозрачности, фиксации действий и встроенной поддержки, то теоретически создаются условия для снижения интерфейсной новизны и изоляции собственно психологических эффектов цифровой организации труда. В деятельностной логике переход к новому средству опосредования меняет способы действия и социальные практики; в логике исследований электронного мониторинга значение имеют понятность целей контроля, прозрачность процедур и стиль управленческого сопровождения; в логике исследований техностресса и самоэффективности важны техническая поддержка, возможность освоения и субъективное чувство контролируемости ситуации. Поэтому предположение о том, что преемственность формы отчетности способна снижать неопределенность, а цифровая поддержка – повышать предсказуемость и чувство компетентности, является не декларативным, а теоретически мотивированным и подлежащим специальной эмпирической проверке (Леонтьев, 1975; Lazarus, Folkman, 1984; Tarafdar et al., 2007) [3; 8; 16].

Актуальность исследования определяется тем, что цифровизация профессиональной деятельности трансформирует психологические условия труда, а адаптация работников к такой среде должна анализироваться как процесс соотношения требований цифрового контекста и ресурсов субъекта, причем возрастные различия, техностресс, саморегуляция, самоэффективность и переживание базовых потребностей выступают здесь не периферийными, а центральными переменными (Lazarus, Folkman, 1984; Ryan, Deci, 2017) [8; 14]. Цель статьи – теоретическое обоснование и формулировка проблемы адаптации работников различных возрастных групп к цифровой профессиональной среде.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии сформирован значимый теоретический задел для анализа цифровой среды как особого культурно-деятельностного контекста. В русле культурно-исторического подхода цифровые технологии интерпретируются как новое средство деятельности, сочетающее орудийные и знаковые компоненты и преобразующее уже существующие социальные практики. В работах, развивающих это направление, подчеркивается, что интернет и цифровые технологии сегодня выступают привычным культурным орудием, а цифровая социализация понимается как опосредованный цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения социального опыта в онлайн- и смешанной офлайн/онлайн-реальности. Одновременно в российской литературе специально отмечается, что комплексных систематических исследований влияния цифровой среды на развитие и функционирование психики все еще недостаточно, а сама цифровая среда все чаще понимается не как отдельный инструмент, а как социокультурный феномен и новая нормативная социальная ситуация развития. Эти положения создают методологическое основание для анализа цифровой профессиональной среды как психологически насыщенного контекста деятельности взрослого человека (Выготский, 1984) [1].

Второй блок исследований связан с изучением регуляторных и ресурсных механизмов адаптации. Осознанная саморегуляция определяется как метаресурс (Моросанова, 2010), который вносит существенный вклад в достижение целей и разрешение проблем жизнедеятельности. Для проблемы цифровой адаптации особенно значимо, что в концепции В.И. Моросановой осознанная саморегуляция описывается не как внешний «надстрой» над личностью, а как развиваемый регуляторный ресурс, позволяющий поддерживать целенаправленную активность в условиях усложняющихся и трудно полностью прогнозируемых требований среды; в этой линии разработок подчёркивается связь регуляторных процессов с переживанием неконтролируемости и с возможностью ослаблять эффект негативных переживаний, включая переживание собственной «жертвенности» по отношению к неконтролируемым процессам. Это делает саморегуляцию концептуально релевантной переменной для изучения адаптации работников к цифровой организации деятельности [4].

Третий блок исследований формирует представления о мотивационно-ресурсных механизмах адаптации. В работах (Bandura, 1997) [5] показано, что ожидания самоэффективности определяют, будет ли инициировано совладающее поведение, сколько усилий будет приложено, и как долго они будут поддерживаться при встрече с трудностями. В теории самодетерминации (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017) [7; 14] базовые потребности в компетентности, автономии и сопричастности рассматриваются как условия психологического благополучия, внутренней мотивации и конструктивной саморегуляции. В обзорах, посвященных трудовой сфере, подчеркивается, что удовлетворение этих потребностей связано с автономной мотивацией, благополучием и результативностью, причем в рабочем контексте они могут меняться не только межиндивидуально, но и внутридневно (Van den Broeck et al., 2016) [17]. Все это делает этот теоретический блок необходимым для построения модели цифровой адаптации.

Четвертый блок составляют исследования техностресса и цифрового контроля. Зарубежная литература, начиная с работ о последствиях техностресса для пользователей в организациях, достаточно убедительно показала, что цифровые стрессоры не исчерпываются когнитивной сложностью интерфейса: они включают перегрузку, вторжение технологии в нерабочие границы, неопределенность обновлений и угрозу собственной профессиональной состоятельности. В то же время российские и зарубежные работы о цифровом и электронном мониторинге труда показывают, что последствия контроля зависят от его прозрачности, осознанности целей и организационной справедливости. Метанализ электронного мониторинга продемонстрировал, что он в среднем слегка может снижать удовлетворенность работой и слегка может повышать стресс, не давая надежных выгод для производительности. Следовательно, цифровая среда может быть как источником ресурсной поддержки, так и источником дополнительного напряжения; исход зависит от конфигурации требований, контроля и доступных психологических ресурсов (Tarafdar et al., 2007; Ravid et al., 2023) [16; 13].

Вместе с тем именно на методологическом уровне сохраняется наиболее отчетливый пробел. Обзоры исследований техностресса специально фиксируют, что эта область научного знания значимо зависит от самоотчетных методик и потому подвержена рискам common method bias; в ответ на это предлагаются многометодные дизайны, сочетающие субъективные, поведенческие и физиологические данные. Российские и зарубежные работы по ecological momentary assessment показывают, что ретроспективные самоотчеты плохо схватывают высоковариативные состояния и микроизменения в процессе деятельности, тогда как частые оценки в реальном времени уменьшают искажения памяти, повышают экологическую валидность и позволяют исследовать микропроцессы поведения в естественной среде. Параллельно работы по анализу событийных журналов и цифровых следов демонстрируют, что объективные логи (автоматические записи о работе системы) позволяют реконструировать фактическую последовательность действий, выявлять расхождения между моделируемым и реально выполняемым процессом и тем самым переходить от декларативных представлений о работе к анализу ее операциональной структуры. Однако в исследованиях адаптации работников к цифровой профессиональной среде сочетание микрооценок и логов пока остаётся редким (Podsakoff et al., 2003; Shiffman et al., 2008; Van den Broeck et al., 2016) [10; 15; 17].

Отсюда возникает теоретическое противоречие. С одной стороны, цифровизация труда объективно меняет условия деятельности и порождает новые требования к субъекту; с другой стороны, существующие психологические модели адаптации чаще описывают либо общие установки и самоотчеты, либо итоговые показатели «принятия» технологии, недостаточно улавливая процессуальную динамику в самой деятельности. Дополнительное противоречие состоит в том, что возрастные различия нередко интерпретируются через уровень цифровой компетентности, тогда как исследования показывают более сложную и гетерогенную картину, включающую различия в тревожности, профессиональной значимости

цифровизации, социальных ожиданиях и переживании контроля (Morris, Venkatesh, 2000; Czaja et al., 2006) [9; 6]. Степень научной разработанности проблемы позволяет опереться на культурно-исторический, ресурсный, стрессовый и мотивационный теоретические блоки, однако не снимает центрального разрыва: отсутствует достаточно разработанная эмпирическая схема, позволяющая фиксировать адаптацию к цифровой профессиональной среде как процесс, протекающий во времени и проявляющийся одновременно в переживаниях субъекта и в его цифрово регистрируемом поведении (Shiffman et al., 2008; Van den Broeck et al., 2016) [15; 17].

На основании вышеизложенного мы можем сформулировать проблему исследования, какой должна быть психологическая модель адаптации работников различных возрастных групп к цифровой профессиональной среде как к динамическому контексту деятельности, в котором одновременно меняются способы выполнения задач, субъективные состояния, структура контроля и наблюдаемое поведение; каким образом техностресс, саморегуляция, самоэффективность и удовлетворенность базовых психологических потребностей связаны с реальной динамикой действий работника в цифровой системе и как эта связь модифицируется возрастом и организацией самой цифровой среды.

Выводы. В современных организациях меняются не только инструменты работы, но и стратегически-целевые, структурно-функциональные, технологически-процессные и культурно-коммуникативные компоненты среды; одновременно расширяется применение электронного мониторинга и алгоритмизованных процедур контроля. В этом контексте исследуемая цифровая среда рассматривается как психологически значимый контекст деятельности, а не только как совокупность интерфейсов и технических функций. Возникает потребность в разработке психологической модели адаптации работников различных возрастных групп к цифровой профессиональной среде. Проблемное поле взаимодействия работника и цифровой среды расширяется вопросами выявления и формирования психологических механизмов такой адаптации, а не только ограничивается критериями возраста, пола, трудового стажа, цифровых навыков работников.

Литература:

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
2. Карабанова, О.А. Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам / О.А. Карабанова, О.А. Тихомандрицкая, С.В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2024. – № 29(4). – С. 104-125. – DOI: 10.17759/pse.2024290409
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 3-37. – DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01
5. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: W.H. Freeman, 1997. – 604 p.
6. Czaja, S.J. Factors predicting the use of technology: Findings from the Center for Research and Education on Aging and Technology Enhancement (CREATE) / S.J. Czaja, N. Charness, A.D. Fisk [et al.] // Psychology and Aging. – 2006. – Vol. 21(2). – P. 333-352. – DOI: 10.1037/0882-7974.21.2.333
7. Deci, E.L. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11(4). – P. 227-268
8. Lazarus, R.S. Stress, appraisal, and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984. – P. 1913-1915
9. Morris, M.G. Age differences in technology adoption decisions: Implications for a changing work force / M.G. Morris, V. Venkatesh // Personnel Psychology. – 2000. – Vol. 53(2). – P. 375-403
10. Podsakoff, P.M. Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies / P.M. Podsakoff, S.B. MacKenzie, J.Y. Lee, N.P. Podsakoff // Journal of Applied Psychology. – 2003. – Vol. 88(5). – P. 879-903
11. Ragu-Nathan, T.S. The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation / T.S. Ragu-Nathan, M. Tarafdar, B.S. Ragu-Nathan, Q. Tu // Information Systems Research. – 2008. – Vol. 19(4). – P. 417-433
12. Ravid, D.M. EPM 20/20: A review, framework, and research agenda for electronic performance monitoring / D.M. Ravid, D.L. Tomczak, J.C. White, T.S. Behrend // Journal of Management. – 2020. – Vol. 46(1). – P. 100-126
13. Ravid, D.M. A meta-analysis of the effects of electronic performance monitoring on work outcomes / D.M. Ravid, J.C. White, D.L. Tomczak, A.F. Miles [et al.] // Personnel Psychology. – 2023. – Vol. 76(1). – P. 5-40
14. Ryan, R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci // Revue québécoise de psychologie. – 2017. – Vol. 38(3). – P. 231-234. – DOI: 10.7202/1041847
15. Shiffman, S. Ecological momentary assessment / S. Shiffman, A.A. Stone, M.R. Hufford // Annual Review of Clinical Psychology. – 2008. – Vol. 4. – P. 1-32. – DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415
16. Tarafdar, M. The impact of technostress on role stress and productivity / M. Tarafdar, Q. Tu, B.S. Ragu-Nathan, T.S. Ragu-Nathan // Journal of Management Information Systems. – 2007. – Vol. 24(1). – P. 87-110. – DOI: 10.2753/MIS0742-1222240109
17. Van den Broeck, A. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction / A. Van den Broeck, M. Vansteenkiste, H. De Witte, W. Lens // Work & Stress. – 2008. – Vol. 22(3). – P. 277-294. – DOI: 10.1080/02678370802393672.
18. Vial, G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda / G. Vial // Journal of Strategic Information Systems. – 2019. – Vol. 28(1). – P. 13-28. – DOI: 10.1016/j.jsis.2019.01.003

УДК 37.015.3
кандидат педагогических наук, доцент Серегина Олеся Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск);
студент 4 курса группы ПДС – 412 Сызранцева Анастасия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения эмоционального интеллекта старшеклассников в условиях конфликтного взаимодействия. Особо подчеркивается его значимость в период решения старшими подростками задач личностного и профессионального самоопределения. Представлено само понятие «эмоциональный интеллект» с точки зрения различных научных подходов. Проводится теоретический анализ моделей эмоционального интеллекта и стратегий поведения в конфликте. Рассматривается специфика старшего школьного возраста как периода повышенной эмоциональной активности, в котором усложняется эмоциональная дифференциация, развивается межличностная чувствительность, совершенствуются механизмы саморегуляции. Выявляется роль конфликта в социальном взаимодействии. Акцентируется внимание на динамике развития эмоционального интеллекта на каждом из этапов управления конфликтом. Делается вывод о том, что, благодаря развитому эмоциональному интеллекту, возможно снижение общего уровня конфликтности личности. Показывается, как уровень развития эмоционального интеллекта определяет выбор конструктивных или деструктивных стратегий поведения старшеклассников в конфликте. Результаты анализа свидетельствуют о многокомпонентности проявления эмоционального интеллекта старшими школьниками при конфликтном взаимодействии.
Ключевые слова: интеллект, эмоциональный интеллект, конфликт, конфликтность, старшеклассники, стратегии поведения в конфликте.
Annotation. The article substantiates the relevance of studying the emotional intelligence of high school students in the context of conflict interaction. It emphasizes the importance of emotional intelligence during the period of personal and professional self-determination in high school. The article presents the concept of emotional intelligence from various scientific perspectives. It provides a theoretical analysis of models of emotional intelligence and conflict management strategies. The article explores the specific characteristics of high school age as a period of increased emotional activity, where emotional differentiation becomes more complex, interpersonal sensitivity develops, and self-regulation mechanisms improve. The article also examines the role of conflict in social interaction. The article focuses on the dynamics of emotional intelligence development at each stage of conflict management. It concludes that a developed emotional intelligence can reduce the overall level of personality conflict.
Key words: intelligence, emotional intelligence, conflict, conflict resolution, high school students, conflict management strategies.

Введение. В настоящее время в современной образовательной среде наиболее значимыми считаются вопросы, связанные с психологическим и педагогическим взаимодействием между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Особое место в период межличностного и социального взаимодействия занимают конфликтные взаимоотношения старшеклассников. Старший школьный возраст – это переходный период между детством и взрослостью, когда перед ребятами возникает задача профессионального и личностного самоопределения. На фоне нейробиологической перестройки и поиска идентичности эмоции становятся глубже, но их регуляции еще не совершены, что делает старшеклассников чувствительными стрессорам, проявляющимся в академической нагрузке, конфликтах и информационной перегрузке. В этих условиях эмоциональный интеллект выступает ключевым инструментом совладания со стрессом, сохранения психологического благополучия и успешной социализации, а сам возраст создает благоприятные предпосылки для его становления. Однако процесс личностного роста нередко сопровождается трудностями в общении с родителями, педагогами и сверстниками, что повышает конфликтность и осложняет адаптацию.

Объектом исследования является эмоциональный интеллект как психологический феномен, а предметом – психологические особенности проявления эмоционального интеллекта старшеклассников в условиях конфликтного взаимодействия.

Цель исследования: выявить и проанализировать психологическое особенности эмоционального интеллекта в конфликтном взаимодействии старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе существует несколько подходов к определению эмоционального интеллекта. Так, Дж. Майер и П. Саловей трактуют его как способность отслеживать чужие и собственные чувства и эмоции, дифференцировать их и использовать полученную информацию для направления мышления и последующих действий [12]. Согласно мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект представляет собой способность к пониманию своих и чужих эмоций, а также управлению ими [11]. В свою очередь И.Н. Андреева рассматривает эмоциональный интеллект как совокупность ментальных способностей, направленных на идентификацию, осмысление и регуляцию эмоций [1].

С учетом вышеназванных положений понятие «эмоциональный интеллект» рассматривается нами как многокомпонентная способность, включающая в себя осознанное распознавание, дифференциацию и осмысление как собственных эмоций, так и эмоций окружающих, а также умение управлять ими и использовать полученную эмоциональную информацию для эффективного направления мышления и регуляции действий.

Модель эмоционального интеллекта, разработанная Дж. Майером и П. Саловеем, относится к числу моделей способностей и включает в себя четыре основных компонента [16]. Данные компоненты не просто структурируют эмоциональный интеллект, но и образуют иерархическую систему, в которой, согласно позиции авторов, каждый элемент последовательно формируется в ходе онтогенеза.

Первым элементом в этой иерархии выступает способность к восприятию, распознаванию и выражению эмоций. Сущность данного компонента заключается в точной идентификации эмоциональных состояний, понимании их природы и адекватном проявлении, умении отличать подлинные реакции от ложных [12].

Вторым составляющим модели является использование эмоций для совершенствования мыслительной деятельности. На этом уровне человек целенаправленно обращается к собственной эмоциональной сфере, чтобы мобилизовать интеллектуальные ресурсы и активизировать творческий потенциал, потому эмоции можно считать источниками мотивации [18].

В следующем компоненте проявляется способность к пониманию и восприятию эмоций, которая развивается в

практическом опыте, что даёт возможность осознавать фундаментальные связи между когнитивными процессами и эмоциональными реакциями, определять причины возникновения эмоций, разграничивать противоречивые и сложные чувства [18].

Четвёртым компонентом модели становится управление эмоциями, которое заключается в способности регулировать свои эмоциональные состояния, причем целенаправленно, и конструктивно оказывать влияние на эмоции всех окружающих [18].

Исходя из вышесказанного, особенно значимым является тот факт, что отечественный исследователь Д.В. Люсин спроектировал модель, в которой эмоциональный интеллект рассматривается как комплексное образование двойственной природы. Именно в ней когнитивные механизмы анализа и распознавания эмоций обогащаются такими личностными факторами, как склонность к рефлексии, интерес к эмоциональной сфере.

Согласно мнению Д.В. Люсина, структура эмоционального интеллекта включает внутриличностный и межличностный компоненты, а его основу составляют способности к пониманию эмоций и их управлению. В первом случае эти способности направлены на собственные переживания, во втором – на эмоции окружающих [15]. Юношеский период охватывает промежуток от 15-16 до 23-25 лет и включает в себя раннюю юность, длящуюся с 15 до 18 лет и называющуюся старшим школьным возрастам, и позднюю юность, протекающую с 18 до 25 лет и причисляющуюся к ранней взрослости.

Важным с позиции нашего исследования считается то, что старший школьный возраст рассматривается как период повышенной эмоциональной активности, для которого характерной чертой является лабильность настроения, однако при этом у старшеклассников развиваются механизмы психологической защиты, а эмоциональные реакции становятся более избирательными и осознанными [17]. В тот же период происходит постепенная стабилизация эмоционального фона и совершенствуются навыки межличностного общения, что напрямую связано с процессом личностного становления, включающим развитие рефлексии и самоанализа.

Анализ психолого-педагогической литературы дает основание полагать, что именно старший школьный возраст – наиболее благоприятный период для развития эмоционального интеллекта, поскольку основные компоненты эмоциональной сферы, такие как самосознание, эмпатия, социальные навыки и мотивация, завершают свое становление. Интенсивность эмоциональных реакций, характерных для пубертата, заметно уменьшается, и осуществляется активное развитие произвольной саморегуляции [4].

По мнению ученых, в старшем школьном возрасте выделяются следующие особенности эмоционального интеллекта: усложняется эмоциональная дифференциация, совершенствуются механизмы саморегуляции, развивается межличностная чувствительность, наступает этап осмысления ценности эмоций [5].

Для достижения цели исследования возникает необходимость выяснить сущность понятия «конфликт» и его роль в социальном взаимодействии. В научной литературе конфликт понимается как многогранный социальный феномен, что находит отражение в разнообразии подходов к его определению. Так, Б.М. Бим-Бад характеризует конфликт как предельно обостренное противоречие, неразрывно связанное с острыми эмоциональными переживаниями [13]. По мнению Н.В. Гришиной, в конфликте возникают разногласия оппонентов из-за различных взглядов на проблему и стремления в конфликтном взаимодействии любой ценой достичь определенной цели [10]. Исследователь Н.В. Кажура обращает внимание на то, что в конфликте может осуществляться столкновение противоположных тенденций, порой несовместимых и разнонаправленных. Это происходит и в межличностных отношениях, и в сознании конкретного индивида и сопровождается отрицательными переживаниями [9].

Как показывает анализ научной литературы, использование различных формулировок термина «конфликт», исходя из специфики социального взаимодействия, позволяет сделать вывод о сложности данного понятия, в котором содержатся субъективные эмоциональные компоненты и объективные противоречия. Также оказывается важным рассмотрение вопроса об управлении конфликтом, где эмоциональный интеллект проявляется на каждом этапе развития противоречий.

Этап предупреждения конфликта связан со способностью распознавать эмоциональные сигналы, посылаемые окружающими. Если в них выражается раздражение, фрустрация и тревожность, это позволяет сразу скорректировать поведение в конфликте и постараться снизить рост напряженности. Особо подчеркнем, что очаги напряжения помогает спрогнозировать эмпатическая интерпретация эмоциональных переживаний, которые испытывают стороны конфликта. Тем самым формируется предосторожность в конфликте и умение видеть области напряжения в конфликте еще до открытого столкновения оппонентов.

На этапе перехода к урегулированию конфликта эмоциональный интеллект побуждает стороны к продуктивному взаимодействию. Этот процесс осуществляется через идентификацию и вербализацию эмоциональных состояний участников конфликта, что сильно снижает противоречия, обеспечивая эффективный диалог. Значимым является управление собственными реакциями человека, которые позволяют ему сдерживать страх или гнев, подавляя защитную позицию или агрессию.

На этапе разрешения конфликта эмоциональный интеллект преобразует эмоции, и появляется ресурс для поиска выхода из проблемной ситуации. Эмпатия же помогает учитывать интересы сторон и их потребности путем нахождения решений, устраивающих всех. А регуляция переживаний содействует изменению негативных состояний в установку на сотрудничество, при этом риск скрытого недовольства в будущем существенно снижается.

Постконфликтная рефлексия, основанная на анализе собственных эмоций и поведения участников, позволяет выявить ошибки и закономерности, что служит основой для выработки более конструктивных поведенческих стратегий в последующих конфликтных взаимодействиях [14].

Полученные сведения позволяют заключить, что эмоциональный интеллект выступает регулятором конфликтного взаимодействия на всех его стадиях. Развитый эмоциональный интеллект не только минимизирует деструктивные последствия конфликтов, но и переводит их в русло конструктивного диалога и взаимовыгодных решений.

Рассматривая факторы, предрасполагающие к конфликтам, исследователи выделяют понятие «конфликтность», под которым Е.П. Ильин понимает сложное личностное свойство, включающее в себя вспыльчивость, обидчивость, подозрительность [8]. В контексте нашего исследования важно, что выделенные Е.П. Ильиным компоненты конфликтности связаны со способностью человека понимать и контролировать свои эмоции. Следовательно, развитый эмоциональный интеллект может способствовать снижению общего уровня конфликтности личности.

В научной литературе стратегию поведения в конфликте рассматривают как устойчивое свойство личности, которое предопределяет доминирующий тип действий в условиях противоречия. Наиболее авторитетной считается классификация К. Томаса, включающая пять базовых стратегий: сотрудничество, избегание, компромисс, соперничество и приспособление [7].

В старшем школьном возрасте преобладают преимущественно пассивные и деструктивные модели поведения. Так, стратегия избегания проявляется в полном невмешательстве и дистанцировании от разногласий без отстаивания собственных интересов [2]. Она служит для старшеклассников защитным механизмом, вызванным неуверенностью в себе,

страхом испортить отношения или нежеланием тратить внутренние ресурсы [3].

Соперничество, наоборот, выражается в открытом столкновении ради удовлетворения личных интересов [2]. В этом возрасте оно часто используется для отстаивания точки зрения или лидерства, однако может разрушать доверие и провоцировать ответную агрессию [3].

Приспособление предполагает жертву своими целями в пользу оппонента [2]. У старшеклассников данная стратегия наиболее заметна в отношениях со значимым окружением, где потребность быть принятым и страх отвержения перевешивают стремление настоять на своем [3].

Сотрудничество и компромисс, несмотря на высокую эффективность, применяются школьниками редко, поскольку требуют развитой эмпатии, эмоционального интеллекта и способности прогнозировать развитие событий, то есть навыков, которые в старшем школьном возрасте еще не до конца сформированы.

Сотрудничество предполагает анализ причин конфликта, умение взглянуть на ситуацию глазами другого и построить конструктивный диалог для поиска взаимовыгодного решения, сохраняющего отношения.

Компромисс требует глубокого осмысления конфликта и осознанной расстановки ценностных приоритетов, чтобы определить, какими позициями можно пожертвовать ради достижения главной цели [3].

Ключевым фактором, который определяет выбор стратегий поведения старшеклассников в конфликтных ситуациях, выступает уровень развития их эмоционального интеллекта. Как показывают исследования И.В. Емельяновой и Ю.А. Кочетовой, школьники с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонны преимущественно использовать стратегии сотрудничества и приспособления, тогда как их сверстники с низким или средним уровнем чаще отдают предпочтение компромиссу и избеганию [6].

Выводы. Проведенный теоретический анализ научной литературы позволяет сформулировать следующие выводы:

1) эмоциональный интеллект представляет собой многокомпонентную способность, включающую осознанное распознавание, дифференциацию и осмысление собственных эмоций и эмоций окружающих, а также управление ими для эффективной регуляции мышления и действий;

2) старший школьный возраст характеризуется как сенситивный период для развития эмоционального интеллекта;

3) конфликт проходит стадии возникновения, эскалации, разрешения и постконфликтной рефлексии, и на каждой из этих стадий эмоциональный интеллект выполняет регулирующую функцию;

4) в старшем школьном возрасте преобладают пассивные и деструктивные стратегии поведения в конфликте, тогда как конструктивные стратегии сотрудничества и компромисса используются реже в силу недостаточной сформированности эмпатии и эмоциональной регуляции.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с. – URL: https://ktaibolatov.kz/files/pdf/2_1_1.pdf (дата обращения: 08.02.2026)

2. Балуца, А.С. Исследования стратегий поведения в конфликте / А.С. Балуца, А.В. Фурса, Л.В. Бура // Научные исследования и инновации. – 2020. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-strategiy-povedeniya-v-konflikte (дата обращения: 15.02.2026)

3. Булатова, Л.И. Особенности поведения в межличностных конфликтах старшеклассников / Л.И. Булатова // Время науки: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 10 ноября 2025 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2025. – С. 120-122. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83192680 (дата обращения: 15.02.2026)

4. Вареца, Е.С. Оценка эмоционального интеллекта как основы психологического здоровья в ранней юности / Е.С. Вареца, О.В. Белоус, В.И. Спирина, С.С. Магомедова // ПНиО. – 2025. – № 2(74). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-emotsionalnogo-intellekta-kak-osnovy-psihologicheskogo-zdorovya-v-ranney-yunosti (дата обращения: 11.02.2026)

5. Варфоломеева, Т.В. Исследование эмоционального интеллекта у учащихся старших классов / Т.В. Варфоломеева, Д.О. Козырева, Е.О. Козырева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 11-2(110). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalnogo-intellekta-u-uchaschihsya-starshih-klassov (дата обращения: 11.02.2026)

6. Емельянова, И.В. Связь эмоционального интеллекта и стратегии поведения в конфликте старших подростков / И.В. Емельянова, Ю.А. Кочетова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 38-47. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48453248 (дата обращения: 11.03.2026)

7. Захарова, Е.М. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / Е.М. Захарова, А.С. Рылеева. – Курган: КГУ, 2023. – ISBN 978-5-4217-0645-8. – URL: https://e.lanbook.com/book/393563 (дата обращения: 15.02.2026)

8. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 576 с. – ISBN 978-5-388-00425-3. – URL: https://clc.li/TQJwW (дата обращения: 11.03.2026)

9. Кажура, Н.В. Понятие «Конфликт» / Н.В. Кажура // Вестник магистратуры. – 2023. – № 2-1(137). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-konflikt (дата обращения: 31.03.2026)

10. Канунников, Р.И. Феномен межличностного конфликта в психолого-педагогической литературе / Р.И. Канунников // Научный аспект. – 2024. – № 4. – Т. 29. – URL: https://na-journal.ru/pdf/nauchnyi_aspekt_4-2024_t29_web.pdf#page=89 (дата обращения: 31.03.2026)

11. Кочетова, А.Ю. Эмоциональный интеллект старших подростков / А.Ю. Кочетова. – Москва: МГППУ, 2021. – ISBN 978-5-94051-248-6. – URL: https://e.lanbook.com/book/340814 (дата обращения: 08.02.2026)

12. Никулина, И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И.В. Никулина. – Самара: Самарский университет, 2022. – 82 с. – ISBN 978-5-7883-1778-6. – URL: https://e.lanbook.com/book/336452 (дата обращения: 08.02.2026)

13. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с. – ISBN 978-5-85270-230-2

14. Пинкевич, А.Г. Влияние эмоционального интеллекта на динамику конфликтного взаимодействия / А.Г. Пинкевич // Наука и Образование. Психологические науки. – 2025. – Т. 8. – № 4. – URL: http://www.opusmgau.ru/index.php/see/article/download/8100/8158 (дата обращения: 11.03.2026)

15. Попова, Л.А. Анализ понятия «эмоциональный интеллект» в отечественных и зарубежных исследованиях / Л.А. Попова // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. – Т. 2. – № 13-2. – С. 193-197. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=45610078 (дата обращения: 23.01.2026)

16. Самоходкина, Л.Г. Сущность понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоции» / Л.Г. Самоходкина, Т.С. Вотинова // Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Калуга, 30-31 мая 2024 года). – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2024. – С. 699-702. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=70869138 (дата обращения: 30.01.2026)

17. Хилько, М.Е. Возрастная психология: учебник для вузов / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – Москва: Юрайт, 2026. – 180 с. – ISBN 978-5-534-21483-3. – URL: https://urait.ru/bcode/582503/p.133 (дата обращения: 13.02.2026)

18. Ширинская, А.Д. Теоретический анализ подходов к понятию эмоционального интеллекта / А.Д. Ширинская // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2024. – Т. 2. – № 16-2. – С. 175-179. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67208665 (дата обращения: 08.02.2026)

УДК 159.9

аспирант Синицин Кирилл Павлович
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент, докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЗРИТЕЛЯ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ИСКУССТВАХ: ОТ СЦЕНОГРАФИИ К ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена тому, как менялись технологические средства воздействия на зрителя в исполнительских искусствах – от античной сценографии до VR и XR. Предложена четырёхэтапная хронологическая модель трансформации зрительского опыта: сценографический этап (декорации, костюм, свет), кинематографический (монтаж, звук, широкоэкранные форматы), цифровой (проекции и интерактивные медиа) и иммерсивно-виртуальный (VR-театр, XR-перформансы). По каждому этапу разобраны психологические механизмы, через которые технология действует на аудиторию. Отдельное место занимает концепция присутствия М. Слейтера и её разграничение иллюзии места и иллюзии правдоподобия как двух компонентов виртуального переживания. Показано, что с каждым технологическим этапом перцептивное поле зрителя расширяется, а характер его коммуникации с актёром перестраивается. Полученные выводы полезны для теории генезиса виртуальных эффектов в исполнительских искусствах.

Ключевые слова: технологии воздействия на зрителя, сценография, нейроэстетика, виртуальная реальность, присутствие, иммерсивность, XR-театр, мультисенсорное восприятие, психология восприятия, эволюция зрительского опыта.

Annotation. The paper traces how technological means of audience impact in performing arts evolved from classical scenography to virtual and extended reality. A four-stage chronological model of the transformation of viewer perception is proposed: scenographic (sets, costumes, lighting), cinematic (editing, sound, widescreen), digital (projections, interactive media), and immersive-virtual (VR theatre, XR performances). For each stage, key psychological mechanisms of audience impact are analysed. Mel Slater's concept of presence and its distinction between Place Illusion and Plausibility Illusion as two components of virtual experience are examined. Each stage is shown to expand the viewer's perceptual field while reshaping actor-audience communication. The findings are relevant to the theory of the genesis of virtual effects in performing arts.

Key words: audience impact technologies, scenography, neuroaesthetics, virtual reality, presence; immersion, XR theatre, multisensory perception, psychology of perception, evolution of audience experience.

Введение. Цифровые и виртуальные технологии всё активнее проникают в исполнительские искусства, и после пандемии COVID-19 этот процесс заметно ускорился. VR-спектакли, XR-перформансы и инсталляции с дополненной реальностью превратились в самостоятельный сегмент культурного производства. А вот психология того, что происходит со зрителем в таком технологически опосредованном опыте, по-прежнему описана фрагментарно. А.Д. Старусева-Першеева указывает, что роль зрителя поэтапно усложняется при переходе от кинозала к VR-среде, но целостной модели этой трансформации до сих пор нет [14].

Вся история исполнительских искусств – это одновременно история технологий, которыми сцена воздействует на зрителя. Маски и котурны античности, барочные машины-трансформеры, электрический свет конца XIX века, кино, проекции, шлемы VR – каждая новая технология расширяла перцепцию зрителя и меняла саму ткань его взаимодействия с исполнителем. Систематического же разбора этой эволюции с привлечением данных нейроэстетики и когнитивной науки в литературе почти нет.

В этой связи цель статьи – рассмотреть эволюцию технологических средств воздействия на зрителя с позиций психологии восприятия.

Изложение основного материала статьи. Сценография – это первый в истории систематизированный набор технологических средств воздействия на зрителя. Каждый её элемент – декорации, свет, костюм, звук – запускает свои перцептивные и когнитивные процессы. Я.В. Кривоспицкая справедливо напоминает, что элементы виртуального опыта были в театре задолго до цифры: «магическое если» Станиславского и «театр жестокости» Арто уже создавали условия для погружения в альтернативную реальность чисто средствами живого перформанса [16].

Свет в театре – один из самых мощных инструментов управления восприятием. Он решает сразу несколько задач: направляет взгляд (селективная функция), задаёт эмоциональную атмосферу (аффективная), лепит пространство (пространственная) и несёт драматургический смысл (семантическая). С. Зеки ещё в своей пионерской монографии показал: зрительная система мозга обрабатывает параметры стимула – цвет, движение, форму – параллельными нейронными потоками, причём у каждого потока есть собственные выходы на лимбическую систему [11]. Значит, сценический свет действует на зрителя не только эстетически – он напрямую модулирует его эмоциональное состояние через подкорковые структуры.

Декорации и костюмы работают через механизмы когнитивной схематизации. Визуальные сигналы, которые они подают, активируют у зрителя нужные пространственные, темпоральные и социальные схемы, – без этого интерпретация сценического действия попросту невозможна. О.В. Строева и С.В. Аронин, изучая тенденции в эволюции визуальных искусств под влиянием медиатехнологий, показали: каждая новая технология – от ренессансных живописных задников до сегодняшних LED-экранов – расширяет палитру визуальных сигналов, доступную художнику-постановщику, и формирует у зрителя новый тип эстетического восприятия [15].

Звук воздействует на эмоции зрителя особенно глубоко – он задействует филогенетически древние слуховые механизмы. По данным нейроэстетических исследований, музыка и звуковые фактуры активируют мезолимбическую

дофаминергическую систему, то есть те же самые цепи, что отвечают за переживание удовольствия и вознаграждения. Визуальные и аудиальные элементы сцены работают синергически [9].

В исследованиях Х. Кавабата и С. Зеки показано, что орбитофронтальная кора – центральный узел системы вознаграждения – активируется при восприятии красоты независимо от модальности стимула [12]. Сценография, следовательно, оказывается интегративной системой мультисенсорного воздействия, где отдельные компоненты взаимно усиливают друг друга.

С появлением кинематографа в конце XIX века возникла принципиально новая технология управления восприятием. В театре зритель сам выбирает, куда смотреть; в кино маршрут взгляда прокладывает режиссёр – через монтаж, крупность плана, движение камеры [19]. С.М. Эйзенштейн, разрабатывая теорию интеллектуального монтажа, показал: от столкновения контрастных кадров рождается новое качество – идея или эмоция, которых не было ни в одном из исходных кадров по отдельности [3]. Монтаж стал первой технологией, управляющей не только вниманием зрителя, но и самим ходом его мысли.

Л.С. Выготский, анализируя психологию искусства, предложил понимать катарсис как результат столкновения противоположных аффективных тенденций, которые порождаются формой и содержанием произведения [7]. К кинематографическому монтажу эта идея применима напрямую: именно формальная организация визуального материала – ритм, темп, чередование крупных и общих планов – создаёт условия для эмоционального переживания, которое по интенсивности превосходит реакцию на сам сюжет. Выготский настаивал: искусство действует на зрителя не столько содержанием, сколько структурой, – и это справедливо для всех последующих технологических этапов.

Нейрокинематика, выросшая из работ У. Хассона с коллегами, экспериментально подтвердила эти теоретические положения. Данные фМРТ показали: фильмы синхронизируют активность мозга у разных зрителей, а степень межсубъектной корреляции зависит от режиссёрского стиля. Жёсткий монтажный контроль синхронизирует до 65% коры, свободная несобранная съёмка – всего около 5% [4]. Результат принципиальный: режиссёрские технологии – монтаж, камера, ритм – в буквальном смысле синхронизируют мозги аудитории.

Каждая следующая инновация – звук, цветная плёнка, широкоэкранные форматы, стереоскопия, IMAX – прибавляла новые перцептивные и эмоциональные рычаги воздействия. Н.А. Хренов, рассматривая зрелищные формы культуры через кинематограф, показал, что у каждой технологической эпохи складывается свой «зрелищный режим» – устойчивая конфигурация перцептивных ожиданий и навыков зрителей [17]. Переход от немого к звуковому, от чёрно-белого к цветному, от плоского экрана к объёмному – это не просто добавление нового канала, а перестройка всей системы зрительского восприятия.

С 1990-х годов цифровые технологии начали встраиваться в живой перформанс – и породили принципиально новую форму синергии между актёром, зрителем и технологической средой. В.В. Бычков и Н.Б. Маньковская, рассматривая виртуальную реальность как пространство эстетического опыта, показали: цифровые среды создают условия для «полного погружения», когда границы между субъектом и объектом восприятия расплываются [2]. Раньше такое описание подходило только компьютерным средам; теперь – и театру, насыщенному цифровой машинерией.

Проекции, LED-экраны, инсталляции, реагирующие на движение исполнителей, – всё это собирается в эффект «расширенной сцены», где физическое и цифровое пространства срастаются. У актёра появляется возможность взаимодействовать не только с партнёрами и зрителями, но и с виртуальными объектами – выразительная палитра перформанса расширяется принципиально. Зритель оказывается в ситуации перцептивной неопределённости: ему приходится одновременно воспринимать живые тела актёров и цифровые проекции, собирая их в единый эстетический опыт [13].

Развитие иммерсивного театра в XXI веке, разобранное в работах ряда отечественных авторов, показывает, как цифровые технологии перестроили саму конвенцию зрительства. В таких постановках, как «Чёрный русский» и «Клетка с попугаями» А. Диденко, зритель физически перемещается по пространству спектакля и сам выбирает маршрут и точку обзора. Цифровая машинерия – пространственный звук, проекционный мэппинг, датчики присутствия – усиливает погружение и делает зрительский опыт индивидуализированным, чего классический прозениумный театр просто не может дать [1].

Переход от экрана к полностью иммерсивным VR-технологиям потребовал и новых теоретических моделей зрительского переживания. Центральным здесь оказалось понятие присутствия (presence) – субъективного ощущения «пребывания внутри» виртуального пространства. М. Слейтер развёл два независимых компонента присутствия. Place Illusion – ощущение физического нахождения в виртуальной среде; оно опирается на сенсомоторные контингенции. Plausibility Illusion – ощущение, что происходящее в виртуальной среде реально, несмотря на знание о её искусственности [20]. Именно их совместное действие и обеспечивает в VR реалистичные поведенческие и эмоциональные реакции.

Главный теоретический вклад Слейтера – размежевание иммерсии и присутствия. Иммерсия – объективное свойство самой системы: набор сенсомоторных контингенций, которые она способна поддерживать (разрешение, поле зрения, степени свободы движения, тактильная обратная связь). Присутствие – субъективное переживание; иммерсия делает его возможным, но не гарантирует. В обновлённой версии теории Слейтер с соавторами уточнили условия возникновения обеих иллюзий – с учётом роли виртуальных аватаров, социального взаимодействия и мультисенсорной обратной связи [10]. Для исполнительских искусств это значит вот что: художественное качество VR-спектакля – драматургия, актёрское мастерство, режиссёрские решения – работает на присутствие не меньше, чем технические параметры оборудования.

К. Юдова-Романова с коллегами систематизировала применение VR в театральной практике и выделила три основные модели. Первая – VR как элемент сценографии (проекционные среды, дополняющие живой перформанс). Вторая – VR как самостоятельное пространство спектакля (постановка целиком разворачивается в виртуальном мире). Третья – гибридный XR-перформанс, соединяющий физическое и виртуальное пространство [18]. У каждой модели – свой психологический режим зрительского восприятия и своя логика трансформации коммуникации актёра со зрителем.

VR-спектакль порождает и собственные, специфические психологические проблемы, неизвестные традиционному театру. Главная из них – управление вниманием. Если в кино монтаж прокладывает зрителю маршрут взгляда, то в VR обзор свободный, и зритель рискует пропустить драматургически важный момент. Отсюда у режиссёров VR-театра приходится работать с диегетическими приёмами: пространственным звуком, направленным движением персонажей, световыми акцентами – всё это мягко тянет внимание аудитории туда, куда нужно. Вторая проблема – то, что зрители присутствуют как аватары. Анонимность виртуального тела снижает социальные барьеры, но одновременно ослабляет эмоциональное заражение – ведь оно опирается на восприятие реальной мимики и телесности соседей по залу.

Отечественная наука активно осмысляет VR как новую среду для экранных и сценических искусств. В ряде публикаций виртуальная реальность разбирается как новая кинематографическая среда, где перестраиваются базовые параметры восприятия: линейность нарратива сменяется нелинейным повествованием, фиксированная точка зрения — свободным перемещением, пассивное наблюдение – активным участием [6]. Эти сдвиги вынуждают пересматривать

классические модели восприятия, разработанные для кино и театра прошлого [5].

Современный XR-перформанс – это не замена живого исполнения технологическим, а их синергия, порождающая новые психологические эффекты. Цифра переконфигурирует три фундаментальных параметра зрительского опыта: присутствие (ощущение пребывания в мире спектакля), пространственность (возможность двигаться и исследовать) и темпоральность (индивидуальный ритм восприятия) [8]. Пандемия COVID-19 ускорила процесс. XR-технологии заполнили вакуум, образовавшийся из-за ограничений на живые выступления, и вывели новый формат «дистанционного со-присутствия»: физически разнесённые зрители переживают коллективный эстетический опыт в общем виртуальном пространстве.

Мультисенсорные технологии выводят воздействие за пределы зрения и слуха. Интегрированные в VR-среду тактильные, обонятельные, вестибулярные интерфейсы создают условия для полноценного телесного погружения. Нейроэстетика показывает: такая мультисенсорная стимуляция усиливает чувство присутствия за счёт кросс-модальной интеграции в гетеромодальных областях коры. И всё же живое исполнение, по данным исследований, остаётся сильнее по субъективным и физиологическим эмоциональным реакциям, чем его экранная или виртуальная версия. Вопрос об оптимальном балансе между технологическим опосредованием и непосредственностью живого контакта пока остаётся открытым.

Работы последних лет фиксируют: XR-технологии переводят аудиторию из позиции наблюдателя в позицию со-создателя перформанса, перекраивая телесность, пространственность и агентность всех участников. Зритель в XR-спектакле – уже не пассивный реципиент стимулов, а активный субъект: его перемещения, решения, взаимодействия с виртуальной средой сами становятся частью произведения. Психологические последствия глубокие – меняется не только характер эстетического переживания, но и самоощущение зрителя, его чувство ответственности за разворачивающееся действие.

Выводы. Проведённый анализ позволяет выделить четыре последовательных этапа технологической трансформации зрительского восприятия в исполнительских искусствах. Сценографический этап работает с базовыми механизмами зрения и слуха, управляя вниманием и эмоциями через свет, декорации, костюм и звук. Кинематографический прибавляет монтажные инструменты – управление вниманием, масштабирование эмоций, нейронную синхронизацию аудитории. Цифровой встраивает интерактивные медиа в живой перформанс, создаёт мультисенсорные среды и расширяет выразительную палитру исполнителя. Иммерсивно-виртуальный переводит зрителя из позиции наблюдателя в позицию со-присутствующего участника, задействуя механизмы presence.

Ключевой вывод такой: технологическая эволюция не замещает базовые психологические механизмы взаимодействия актёра и зрителя – эмоциональное заражение, воплощённую симуляцию, совместное внимание, – а модулирует их. Каждый этап создаёт для этих механизмов новые условия, где-то расширяя их действие, где-то сужая. VR-театр, например, усиливает чувство присутствия и пространственную вовлечённость – но может ослаблять эмоциональное заражение: живую мимику замещают аватары.

Наиболее перспективным выглядит XR-перформанс: живое исполнение и цифровые технологии работают в нём в синергии. Дальнейшую работу имеет смысл направить на экспериментальное сравнение нейрофизиологических реакций зрителей в разных технологических форматах. Это даст доказательную базу для проектирования зрительского опыта в условиях цифровой трансформации исполнительских искусств.

Литература:

1. Антонов, А.К. Возможности и ограничения в создании развивающей креативной среды / А.К. Антонов, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90-3. – С. 281-283

2. Бычков, В.В. Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта / В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская // Вопросы философии. – 2006. – № 11. – С. 47-59

3. Вагапов, А.А. Влияние музыки на человеческий организм / А.А. Вагапов, С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сборник научных статей. – Москва, 2025. – С. 437-443

4. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89

5. Валуева, Е.А. Феномен инкубации и активация семантической сети / Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Поспелов, Д.В. Ушаков // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – № 4. – С. 40-51

6. Зинченко, Ю.П. Об актуальных направлениях и первоочередных тематиках психологических и психофизиологических исследований в области образования в условиях современного социума / Ю.П. Зинченко, В.В. Гриншкун, А.И. Савенков [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23. – № 3. – С. 9-41

7. Зинченко, Ю.Р. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23

8. Козьяков, Р.В. Технология развития коммуникативной компетентности в процессе вузовского обучения / Р.В. Козьяков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2007. – № 4. – С. 66-71

9. Козьяков, Р.В. Имидж успешного руководителя в представлении менеджеров и рядовых сотрудников / Р.В. Козьяков // Полиграфист. В помощь руководителю и главному бухгалтеру. – 2012. – № 56. – С. 30-38

10. Ксенюк, Е.К. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов [и др.] // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сборник научных статей. – Москва, 2025. – С. 220-224

11. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234

12. Ластовка, Н.Н. Исторический анализ и современное состояние проблемы профессионального креативного мышления субъекта / Н.Н. Ластовка, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90-3. – С. 343-346

13. Лунькин, М.С. Механизмы профессионального креативного мышления в трудах О.К. Тихомирова / М.С. Лунькин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-3. – С. 464-466

14. Першеева, А.Д. «Медленное кино» и «скучный» видеоарт: к вопросу о темпоральности экранного образа / А.Д. Першеева // Вестник ВГИК. – 2025. – Т. 17. – № 3. – С. 156-170

15. Строева, О.В. Новые тенденции в эволюции визуальных искусств под влиянием медиатехнологий / О.В. Строева, С.В. Аронин // Наука телевидения. – 2019. – Т. 15. – № 1. – С. 173-193

16. Хренов, Н.А. Между визуальным и нарративным: фантастический жанр как лаборатория вариантов отношений между «языком» и «речью» / Н.А. Хренов // Вопросы культурологии. – 2025. – Т. 22. – № 11(250). – С. 985-999

17. Хренов, Н.А. Художественная культура в начале третьего десятилетия XXI века: эмоциональный поворот в

эпоху искусственного интеллекта / Н.А. Хренов // Современная культурология и ее образовательные модусы. XVIII Кагановские чтения: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2025. – С. 141-181

18. Iudova-Romanova, K. Virtual reality in contemporary theatre / K. Iudova-Romanova [et al.] // ACM Journal on Computing and Cultural Heritage. – 2023. – Vol. 15. – № 4. – 75 p.

19. Kawabata, H. Neural correlates of beauty / H. Kawabata, S. Zeki // Journal of Neurophysiology. – 2004. – Vol. 91. – № 4. – P. 1699-1705

20. Slater, M. Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments / M. Slater // Philosophical Transactions of the Royal Society B. – 2009. – Vol. 364. – P. 3549-3557

Психология

УДК 159.9

аспирант Синицин Кирилл Павлович
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент, докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АКТЁРА И ЗРИТЕЛЯ: ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗАРАЖЕНИЕ, ЭМПАТИЯ И ФЕНОМЕН «ЧЕТВЁРТОЙ СТЕНЫ»

Аннотация. В статье представлен теоретико-аналитический обзор психологических механизмов, на которых держится коммуникация между актёром и зрителем в театральном и кинематографическом искусстве. Разобраны три ключевых аспекта этого взаимодействия: эмоциональное заражение как первичный механизм передачи аффективных состояний от исполнителя к аудитории; роль зеркальных нейронов и воплощённой симуляции в формировании эмпатического отклика зрителя; влияние конвенции «четвёртой стены» и её разрушения на психологическую дистанцию и глубину переживания. Проанализированы современные нейронаучные данные о физиологической синхронизации аудитории, в том числе результаты исследований межмозговой когерентности методами ЭЭГ-гиперсканирования и функциональной ближней инфракрасной спектроскопии. Отдельное место отведено сравнению психологических особенностей восприятия в иммерсивном и традиционном (прозениумном) театре. Показано, что взаимодействие актёра и зрителя – сложная многоуровневая система, где сходятся автоматические нейрофизиологические процессы, когнитивная обработка и социально-контекстуальные факторы. Полученные результаты значимы для понимания генезиса виртуальных эффектов в исполнительских искусствах.

Ключевые слова: эмоциональное заражение, эмпатия зрителя, зеркальные нейроны, воплощённая симуляция, четвёртая стена, иммерсивный театр, физиологическая синхронизация аудитории, нейроэстетика, когнитивная наука театра, взаимодействие актёра и зрителя.

Annotation. The paper offers a theoretical and analytical review of the psychological mechanisms that underlie communication between actor and audience in theatre and cinema. Three key aspects of this interaction are examined: emotional contagion as a primary mechanism for the transmission of affective states from performer to audience; the role of mirror neurons and embodied simulation in shaping the viewer's empathic response; and the effect of the «fourth wall» convention and its breach on psychological distance and depth of experience. Contemporary neuroscientific findings on physiological audience synchronisation are discussed, including results from EEG hyperscanning and functional near-infrared spectroscopy studies. Special attention is paid to a comparative analysis of perception in immersive versus traditional (proscenium) theatre. Actor-audience interaction is shown to be a complex, multi-level system that combines automatic neurophysiological processes, cognitive processing, and socio-contextual factors. The results are relevant to understanding the genesis of virtual effects in performing arts.

Key words: emotional contagion, audience empathy, mirror neurons, embodied simulation, fourth wall, immersive theatre, audience physiological synchronization, neuroaesthetics, cognitive science of theatre, actor-audience interaction.

Введение. Актуальность темы определяется несколькими обстоятельствами. Прежде всего новые формы исполнительского искусства – иммерсивный театр, цифровой перформанс, VR-спектакли – требуют пересмотра классических моделей зрительского восприятия. Второе: успехи нейровизуализации и портативной биосенсорики впервые позволяют изучать реакции зрителей прямо во время спектакля, а не в лаборатории. И третье: понимание психологических механизмов взаимодействия актёра и зрителя нужно и практикам – режиссёрам, педагогам актёрского тренинга, проектировщикам зрительского опыта.

Тем самым была выбрана цель исследования – систематический анализ психологических механизмов эмоциональной коммуникации между актёром и зрителем, выстроенный на современных нейронаучных данных.

Изложение основного материала статьи. Под эмоциональным заражением понимается тенденция автоматически подстраиваться под другого человека в мимике, вокализации, позе и движении – и за счёт этого сближаться с ним эмоционально [7]. Э. Хэтфилд, Дж. Качоппо и Р. Рэпсон в фундаментальной монографии 1994 года показали, что это филогенетически древняя форма социальной коммуникации. В театральном контексте она приобретает особое значение.

В театре заражение работает двухступенчато. Сначала запускается примитивное, автоматическое заражение: зритель неосознанно копирует мимику, позу и голосовые характеристики актёра. Эксперименты зафиксировали: лицевые реакции на эмоциональные выражения появляются уже через 300-400 мс – это явно автоматический ответ, а не когнитивно опосредованный. Затем включается второй этап: афферентная обратная связь от мимических мышц формирует у зрителя соответствующее эмоциональное переживание. Это то, что известно под названием «гипотеза лицевой обратной связи» [19].

Важная особенность театрального заражения – его групповой характер. С. Барсейд, изучая «эффект ряби», показала, что в группе заражение усиливается по мере роста числа людей, разделяющих одно и то же аффективное состояние. Именно этим и объясняется качественная разница между коллективным походом в театр и одиночным просмотром видеозаписи. Российские исследователи А. Кудряшов и Л. Симонян в обзоре биопсихосоциальных моделей заражения особо подчёркивают: при совместном присутствии активируются дополнительные каналы межличностной передачи эмоций, вплоть до периферической нервной синхронизации [2].

Открытие зеркальных нейронов в премоторной коре макак группой Дж. Риццолатти, а затем обнаружение аналогичных

систем у человека – это концептуальная революция в понимании социального познания и эмпатии. Зеркальные нейроны активируются и когда мы сами совершаем действие, и когда наблюдаем аналогичное действие у другого, – отсюда прямое «понимание изнутри» чужих намерений и эмоций. Для психологии зрительского восприятия открытие принципиальное. Оно задаёт нейрофизиологический субстрат под то, каким образом зритель «переживает» действия и эмоции персонажа [21].

В. Галлезе развил эту идею в концепции воплощённой симуляции. Её суть: наблюдая действия, эмоции и ощущения другого человека, наблюдатель активирует у себя те же сенсомоторные и висцеромоторные цепи, что работают при собственном переживании таких же состояний [18]. Применительно к искусству Галлезе с Д. Фридбергом показали: зеркальные механизмы запускаются не только при восприятии реальных людей, но и в диалоге с произведениями – картинами, скульптурой, театральным перформансом. Зритель, следящий за движениями актёра, на нейрофизиологическом уровне как бы совершает их вместе с ним – и это основа глубокой эмпатической вовлечённости [11].

Концепция «освобождённой воплощённой симуляции», предложенная Галлезе, описывает, как этот механизм работает именно в фикциональных контекстах. В театре или кино воплощённая симуляция «освобождается» от прагматических требований реальности. Зритель может полностью отдаться сенсомоторному резонансу с персонажем – ему не нужно реагировать на стимулы так, будто они настоящие. Этот парадокс – полнота телесного вовлечения при ясном понимании фикциональности – и есть ключ к эстетическому переживанию [1].

В монографии «Эмпатический экран» Галлезе и М. Герра распространили теорию воплощённой симуляции на кинематограф. Они показали, как операторские приёмы – движение камеры, крупный план, монтажные переходы – модулируют сенсомоторный резонанс зрителя. Вывод у них такой: технологические средства могут усиливать или ослаблять нейрофизиологические механизмы эмпатии [15]. Это напрямую связано с проблемой генезиса виртуальных эффектов в коммуникации актёра со зрителем.

Эмпирические подтверждения роли зеркальных механизмов в восприятии перформанса дала нейровизуализация. Б. Кальво-Мерино с коллегами с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) показали: наблюдение за танцевальным перформансом активирует премоторную кору и нижнюю теменную область – то есть регионы зеркальной нейронной системы. Сила активации при этом зависит от двигательного опыта наблюдателя [4].

Понятие «четвёртой стены» – воображаемого барьера, отделяющего сцену от зала, – впервые сформулировано Д. Дидро в трактате «О драматической поэзии» [5]. Дидро требовал от драматургов и актёров действовать так, как будто занавес не поднимался, а между сценой и залом стоит непроницаемая стена. Теоретически эту конвенцию обосновал К.С. Станиславский, введя понятие «публичного одиночества» – способности актёра создавать на сцене замкнутый мир, в котором зритель оказывается «невидимым свидетелем» [16].

С психологической точки зрения четвёртая стена создаёт специфическую перцептивную ситуацию – её можно назвать «безопасной позицией наблюдателя». Зритель может эмпатически вовлекаться в действие и одновременно удерживать когнитивную дистанцию, без которой эстетическое переживание невозможно. Б. Макконаки, применяя к зрительству когнитивный подход, показал: четвёртая стена активирует механизм «совместного внимания» (joint attention). Зрители коллективно фокусируются на объектах сценического действия, но напрямую не взаимодействуют с исполнителями. Этот механизм укоренён в раннем онтогенезе: он позволяет зрителям сообща конструировать значения, не выходя за рамки наблюдательной позиции.

Намеренное разрушение четвёртой стены даёт совсем другой психологический режим восприятия. Б. Брехт разработал «эффект очуждения» – систематическую стратегию нарушения зрительского вовлечения, задача которой стимулировать критическую рефлексию. С точки зрения когнитивной психологии очуждение – это переключение с имплицитной (автоматической) на эксплицитную (контролируемую) обработку информации [3]. Зритель уходит от эмпатического резонанса к аналитическому осмыслению.

Новейшие нейронаучные данные прямо подтверждают значимость четвёртой стены для зрительского восприятия. Л. Рёллет с соавторами в ЭЭГ-исследовании с участием зрителей танцевального перформанса обнаружили, что межмозговая синхронизация в дельта-диапазоне достигает максимума именно в те моменты, когда исполнитель нарушает четвёртую стену и ловит прямой визуальный контакт с залом [20]. Получается, разрушение четвёртой стены усиливает нейрофизиологическую связь между актёром и зрителем и выводит коммуникацию на качественно новый уровень [17].

Иммерсивный театр – в определении Дж. Мэйхон это форма перформанса, где зрители физически погружены в сценическое пространство и могут влиять на ход действия, – радикальная альтернатива прозениумной модели. С психологической точки зрения он переводит зрителя из позиции пассивного наблюдателя в позицию активного участника, – и от этого принципиально меняется характер эмоционального и когнитивного вовлечения [9].

Р. Биггин, изучая постановки Punchdrunk (и прежде всего знаменитый «Sleep No More»), показала, что иммерсивный театр задействует механизмы, характерные для видеоигр, – свободу перемещения, исследовательское поведение, индивидуальный выбор маршрута. Ö. Гезгин и Ч. Имамоглу в эмпирическом анализе поведения зрителей «Sleep No More» с позиции теории «place schema» обнаружили, что зрители формируют когнитивные карты спектакля – по сути, такие же пространственные репрезентации, как и для реального окружения. Это свидетельство глубокой перцептивной вовлечённости [8].

Ключевое психологическое различие между иммерсивным и традиционным театром – в степени субъектной активности зрителя [6]. В прозениумном театре его свобода интерпретативная, но не деятельностная: трактовать увиденное он может как угодно, но повлиять на ход событий – нет [14]. В иммерсивном театре зритель получает именно деятельностную свободу: его перемещения, решения и взаимодействия с актёрами становятся частью перформанса. А. Элстон показал, что отсюда рождается специфическая форма «соучастнической ответственности» – зритель частично отвечает за разворачивающееся действие.

Х. Ван, анализируя иммерсивный театр через призму драматической психологии, связала эффект глубокого погружения зрителя с концепцией «жестокости» А. Арто, подразумевавшей тотальное сенсорное воздействие на публику. Арто стремился разрушить дистанцию между исполнителем и зрителем не через интеллектуальное остранение, как Брехт, а через телесное вовлечение – и это делает его предшественником современного иммерсивного театра.

Нейрофизиологически живое исполнение вызывает заметно более сильные эмоциональные реакции, чем видеозапись того же перформанса [12]. Исследование 2025 года подтвердило: живое выступление вызывает более высокие субъективные и физиологические эмоциональные ответы – в том числе большую кожно-гальваническую реакцию и более интенсивное субъективное переживание, – чем просмотр того же выступления на экране. Результат принципиально важен для дискуссии о том, как технологии опосредования влияют на качество коммуникации актёра и зрителя [13].

С. Рэтджи с коллегами экспериментально показали: посещение живого театра даёт не только сиюминутные эмоциональные реакции, но и устойчивые изменения установок и поведения зрителей – рост эмпатии и склонности к просоциальному поведению. Значит, театральная коммуникация обладает трансформативным потенциалом, который выходит далеко за пределы чисто эстетического переживания [10].

Выводы. Анализ позволяет сделать следующие выводы. Взаимодействие актёра и зрителя – это многоуровневая система. В неё входят: автоматический уровень (эмоциональное заражение, лицевая мимикрия), нейрофизиологический (зеркальные нейроны, воплощённая симуляция), когнитивный (совместное внимание, концептуальное слияние, теория разума) и социальный (групповая динамика, физиологическая синхронизация аудитории).

Конвенция четвёртой стены и её нарушение – это не просто театральные приёмы. Это психологические инструменты, которыми регулируется глубина и характер зрительского вовлечения. Данные ЭЭГ-гиперсканирования показывают: разрушение четвёртой стены даёт максимальную межмозговую синхронизацию – то есть усиливает нейрофизиологическую связь между исполнителем и залом.

Иммерсивный театр создаёт качественно иной психологический режим восприятия, чем традиционный прозениумный. Активное участие, свобода перемещения и прямое взаимодействие с актёрами превращают наблюдателя в со-участника, а это модифицирует и эмоциональные, и когнитивные процессы.

Современные нейронаучные методы – ЭЭГ-гиперсканирование, портативная биосенсорика – позволяют объективно измерять качество коммуникации актёра и зрителя через показатели физиологической синхронизации. Перспективное направление – разработка систем обратной связи, адаптирующих параметры перформанса к эмоциональному состоянию аудитории.

Полученные результаты важны для понимания генезиса виртуальных эффектов в исполнительских искусствах. Технологические средства – свет, звук, проекции, VR – модулируют рассмотренные психологические механизмы и усиливают или ослабляют отдельные уровни взаимодействия актёра и зрителя. Дальнейшее изучение этих процессов необходимо, чтобы теоретически обосновать проектирование зрительского опыта в условиях цифровой трансформации исполнительских искусств.

Литература:

1. Антонов, А.К. Возможности и ограничения в создании развивающей креативной среды / А.К. Антонов, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90-3. – С. 281-283
2. Вагапов, А.А. Влияние музыки на человеческий организм / А.А. Вагапов, С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сборник научных статей. – Москва, 2025. – С. 437-443
3. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89
4. Валуева, Е.А. Феномен инкубации и активация семантической сети / Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Поспелов // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – № 4. – С. 40-51
5. Зинченко, Ю.П. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23
6. Зинченко, Ю.П. Об актуальных направлениях и первоочередных тематиках психологических и психофизиологических исследований в области образования в условиях современного социума / Ю.П. Зинченко, В.В. Гриншкун, А.И. Савенков [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23. – № 3. – С. 9-41
7. Кларина, Е.М. Понимание пантомимического номера и его рефрейминг: разнообразие формирующихся смыслов / Е.М. Кларина, А.Н. Поддьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции, посвященной 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – Москва, 2025. – С. 375-378
8. Козьяков, Р.В. Имидж успешного руководителя в представлении менеджеров и рядовых сотрудников / Р.В. Козьяков // Полиграфист. В помощь руководителю и главному бухгалтеру. – 2012. – № 56. – С. 30-38
9. Козьяков, Р.В. Технология развития коммуникативной компетентности в процессе вузовского обучения / Р.В. Козьяков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2007. – № 4. – С. 66-71
10. Ксенюк, Е.К. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов [и др.] // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сборник научных статей. – Москва, 2025. – С. 220-224
11. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234
12. Ластовка, Н.Н. Исторический анализ и современное состояние проблемы профессионального креативного мышления субъекта / Н.Н. Ластовка, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2026. – № 90-3. – С. 343-346
13. Лунькин, М.С. Механизмы профессионального креативного мышления в трудах О.К. Тихомирова / М.С. Лунькин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-3. – С. 464-466
14. Меркушкин, К.И. «Ага!» и «Ой-ой»-переживания: положительные и негативные инсайты в контексте индуцированных эмоциональных состояний / К.И. Меркушкин, А.Н. Поддьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции, посвященной 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – Москва, 2025. – С. 269-271
15. Минин, А.И. Креативное мышление современного субъекта профессиональной деятельности / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сборник научных статей. – Москва, 2025. – С. 235-242
16. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – Москва: Юрайт, 2026. – Ч. 1. – 171 с.
17. Barsade, S.G. The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior / S.G. Barsade // Administrative Science Quarterly. – 2002. – Vol. 47. – № 4. – P. 644-675
18. Gallese, V. Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience / V. Gallese // Phenomenology and the Cognitive Sciences. – 2005. – Vol. 4. – P. 23-48
19. Minin, A.I. Creative thinking of a modern subject of professional activity / A.I. Minin, R.V. Kozyakov // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: proceedings of the International Conference. – Beijing, 2025. – P. 104-111
20. Rathje, S. Attending live theatre improves empathy, changes attitudes, and leads to pro-social behavior / S. Rathje [et al.] // Journal of Experimental Social Psychology. – 2021. – Vol. 95. – P. 104-138
21. Rizzolatti, G. Premotor cortex and the recognition of motor actions / G. Rizzolatti, L. Fadiga, V. Gallese, L. Fogassi // Cognitive Brain Research. – 1996. – Vol. 3. – № 2. – P. 131-141

УДК 159.922 7/8
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Синкевич Ирина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Тучкова Тамара Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье раскрываются особенности самоактуализации подростков с различными акцентуациями характера. Акцентируется внимание на характеристике феноменов самоактуализации и акцентуаций характера в психологии. Отмечается специфика влияния типов акцентуаций характера на формирование самоактуализации. Исследование включало три этапа. Данные констатирующего этапа позволили выявить повышенные показатели экзальтированности, эмотивности, возбудимости, дистимности, застревания и тревожности. Показатели самоактуализации у большинства испытуемых соотносились со средним уровнем, что свидетельствует о процессе их активного личностного поиска. Коррекционно-развивающая программа была направлена на гармонизацию процесса самоактуализации у подростков с различными типами акцентуаций. Результаты контрольного тестирования показали положительные изменения у испытуемых вследствие специально организованной деятельности. Коррекционно-развивающая работа, связанная с развитием у подростков рефлексии, эмпатии и конструктивных копинг-стратегий для повышения уровня самоактуализации, показала свою результативность с помощью математического анализа. Для подтверждения эффективности развивающей работы в статистической обработке данных исследования использовался критерий Вилкоксона.
Ключевые слова: подростковый возраст, виды акцентуаций характера, акцентуации характера у подростков, самоактуализация, проявления самоактуализации у подростков, самоактуализация акцентуированных подростков.
Annotation. This article explores the characteristics of self-actualization in adolescents with various character accentuations. It focuses on the characteristics of self-actualization and character accentuation phenomena in psychology. The specific influence of character accentuation types on the development of self-actualization is highlighted. The study included three stages. Data from the ascertaining stage revealed elevated rates of exaltation, emotionality, excitability, dysthymia, stuckness, and anxiety. Self-actualization indicators for most subjects were within the average range, indicating an active process of personal exploration. The correctional and developmental program was aimed at harmonizing the self-actualization process in adolescents with various character accentuations. Results of control testing revealed positive changes in the subjects as a result of specially organized activities. The correctional and developmental work, aimed at developing reflection, empathy, and constructive coping strategies in adolescents to increase self-actualization, was demonstrated to be effective through mathematical analysis. To confirm the effectiveness of developmental work, the Wilcoxon test was used in the statistical processing of research data.
Key words: adolescence, types of character accentuations, character accentuations in adolescents, self-actualization, manifestations of self-actualization in adolescents, self-actualization of accentuated adolescents.

Введение. Формирование гармоничной личности, способной к непрерывному развитию, самореализации и ответственному отношению к собственной жизни, является стратегической целью современного общества. Особую значимость данный процесс приобретает в подростковом возрасте, когда происходит становление идентичности, ценностно-смысловой сферы и активного стремления к самоактуализации. В значительной степени стремление к самоактуализации у подростков опосредовано индивидуально-типологическими особенностями личности, среди которых важное место занимают акцентуации характера. Данные исследований акцентуаций характера в подростковом возрасте отражены в трудах И.В. Бадиева [2], А.А. Кочелаева [4], С.Ю. Чимарова [6], которые понимали под акцентуациями характера чрезмерно выраженные черты без перехода границы нормы, делающие индивида уязвимым к определенным воздействиям. Феномен самоактуализации представляет собой раскрытие потенциала личности, стремление к наиболее полному воплощению своих возможностей в жизни (А.Х. Маслоу [5], Л.Н. Абдуллина [1], Е.Б. Гумель [3]). В контексте исследования самоактуализация рассматривается как процесс реализации своего потенциала подростком, становления аутентичной личности, характеризующейся принятием себя и других, автономией, наличием межличностных отношений и ориентацией на ценности.

Изложение основного материала статьи. Акцентуации характера являются одним из ключевых личностных факторов, способных оказывать значимое влияние на процесс самоактуализации, способствуя или препятствуя ей. Одни типы (демонстративный, гипертимный) благоприятствуют прежде всего ее поведенческим проявлениям, другие (эмотивный, тревожный) формируют ценностно-смысловую основу, которая не всегда легко воплощается в действии. Исследование особенностей самоактуализации акцентуированных подростков показало взаимосвязь доминирующих типов акцентуаций в подростковой выборке и характерных профилей подростков: гипертимного (общительность, активность), демонстративного (потребность в признании и лидерстве), циклотимного (эмоциональной лабильности) и тревожно-боязливого (ситуативной тревожности). В структуре самоактуализации наиболее выражены ориентация на настоящее, стремление к контактам и автономия, что отражает ключевые задачи возраста. Одни и те же черты могут выступать ресурсом и ограничением для личностного роста. По мнению Е.Б. Гумель [3], гипертимность способствует развитию креативности и контактности, но может затруднять рефлексию; тревожность углубляет ценностно-смысловую сферу, но подавляет спонтанность. В проведенном экспериментальном исследовании нами был осуществлён анализ особенностей самоактуализации подростков с различными акцентуациями характера, разработана и реализована программа, направленная на гармонизацию процесса самоактуализации у акцентуированных подростков.

Методики исследования: «Опросник Шмишека» (в адаптации Ю.В. Кортнева) с целью выявления акцентуированных свойств характера у испытуемых; «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности» (Э. Шостром, в адаптации Н.Ф. Калина и А.В. Лазукина) для определения уровня самоактуализации личности, выявления стремления человека к наиболее полному раскрытию и реализации личностного потенциала; «Краткий индекс самоактуализации» (А. Джонс, Р. Крэндалл) для оценки уровня самоактуализации, способности человека реализовать потенциальные возможности в стремлении к личностному росту. Исследование проводилось на базе МБОУ г. Мурманска СОШ № 42 имени Е.В. Шовского. Испытуемые: 24 подростка. Данные исследования с помощью методики «Опросник Шмишека» (в адаптации Ю.В. Кортнева) позволили сделать выводы выраженности акцентуаций характера подростков (таблица 1).

Таблица 1

Уровни выраженности акцентуаций характера у подростков (по методике Г. Шмишека в адаптации Ю.В. Кортнева)

Уровни	Типы акцентуаций (%)									
	Демонстра-тивный	Застреваю-щий	Педантич-ный	Возбудимый	Гипертимный	Дистимный	Циклотими-ческий	Эмотивный	Экзальтиро-ванный	Тревожный
Низкий	21	17	25	25	25	21	42	21	21	9
Средний	37	17	29	17	29	25	29	17	17	25
Выше среднего	17	45	25	25	25	25	21	29	21	37
Высокий	25	21	21	33	21	29	8	33	41	29

У 37% респондентов преобладает средний уровень выраженности демонстративности: подросткам нравится быть в центре внимания окружающих, легко поддаются влиянию моды или мнению лидера группы; в целом их поведение социально приемлемо. У 45% респондентов преобладает уровень выше среднего по шкале «Застревание»: подросткам свойственны обидчивость, подозрительность, чувствительность к несправедливости, упрямство в отстаивании своей точки зрения. У 29% респондентов преобладает средний уровень выраженности педантичности: для подростков характерна инертность, избирательность в выполнении правил, эпизодически проявляют формализм или халатное отношение к делу. У 33% респондентов преобладает высокий уровень возбудимости: подростки часто реагируют на стрессовые ситуации вспышкой гнева, грубостью и агрессией, самоконтроль развит слабо. Для 29% респондентов характерен средний уровень выраженности по шкале «Гипертимность»: они общительны, активны, любят компании. Высокий уровень дистимности выявлен у 29% подростков: они склонны к пессимизму, наблюдается заниженная самооценка, часто чувствуют усталость и апатию в сочетании с тревогой. Низкий уровень циклотимности характерен для 42% подростков: у них часты перепады настроения. Эмотивность ярко выражена у 33% респондентов: они высокочувствительны, способны на сочувствие. Высокий уровень выраженности экзальтированности присущ 41% подростков: любые события они бурно переживают. У 37% респондентов преобладает уровень выше среднего в проявлениях тревожности; внутреннее напряжение истощает силы и мешает сосредоточиться.

Данные результаты являются типичным отражением подросткового кризиса. Стремление отделиться от взрослых проявляется в упрямстве, обидчивости и ситуативной демонстративности. Стрессовая ситуация – ключевой фактор, повышающий тревожность и дистимность. Подросток живет в мире оценок сверстников, поэтому очень раним.

Определение уровня самоактуализации личности подростков происходило с помощью методики «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности» (Э. Шостром, в адаптации Н.Ф. Калина и А.В. Лазукина; результаты диагностики отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели самоактуализации подростков (по методике Э. Шострома в адаптации Н.Ф. Калина и А.В. Лазукина)

Уровни	Показатели самоактуализации (%)										
	Ориентация во времени	Ценности	Взгляд на природу человека	Потребность в познании	Креативность	Автономность	Спонтанность	Самопони-мание	Аутосимпатия	Контактность	Гибкость в общении
Низкий	33	33	25	21	29	25	29	29	33	29	33
Средний	42	38	46	41	38	46	50	42	46	42	38
Высокий	25	29	29	38	33	29	21	29	21	29	29

Рассмотрим результаты по каждой шкале. Ориентация во времени: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню; большинство подростков живут в настоящем, ощущая связь с прошлым и будущим. У них может наблюдаться недостаточная четкость жизненных целей или склонность точечно зацикливаться на прошлом опыте и отдаленных перспективах. Ценности: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню показателя; ценностная система сочетает как гуманистические, просоциальные ориентиры, так и более прагматичные, конвенциональные ценности. Взгляд на природу человека: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню; восприятие других людей у большинства подростков позитивно, но с элементами осторожности и реализма. Потребность в познании: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню; большинство подростков хотят узнавать что-то новое и им интересно познавать мир. Креативность: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню; креативность подростков носит ситуативный характер, когда нужно решить конкретную задачу в обычных условиях.

Автономность: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню; подростки способны к самостоятельным решениям, брать на себя ответственность. Спонтанность: наблюдается тенденция к среднему уровню; носит ситуативный характер, в безопасной ситуации они проявляют непосредственность, в незнакомой обстановке – демонстрируется социально-желаемое поведение. Самопонимание: наблюдается тенденция к среднему уровню; подростки осознают свои чувства, мотивы и потребности, но для глубокой рефлексии им не хватает опыта. Аутосимпатия: наблюдается тенденция к среднему уровню; подростки относятся к себе нормально, иногда подвергают сомнению свои черты. Контактность: в выборке наблюдается тенденция к среднему уровню; подростки способны на доверительные отношения с близкими людьми, при новых знакомствах может наблюдаться ригидность, сложность в восприятии позиции, отличающейся от собственной. Полученные результаты отражают ключевые особенности психического развития обучающихся. Подросткам

свойственно жить «здесь и сейчас», но учебная деятельность заставляет задумываться о будущем, которое часто видится абстрактно или фрагментарно. Преобладание средних значений указывают на процесс интенсивного поиска и наличия конфликтов, необходимых для формирования зрелой личности.

В таблице 3 представлены результаты исследования с помощью методики «Краткий индекс самоактуализации» (А. Джонс, Р. Крэндалл). 42% подростков обладают средним уровнем самоактуализации. Они находятся в процессе активного формирования личности, осознавая собственные желания, цели и ценности, но этот процесс еще далек от завершения. Демонстрируют способность к рефлексии, пониманию себя и своего места в мире, стремятся развиваться, ставить перед собой новые задачи и преодолевать трудности. Можно наблюдать противоречия и колебания в самооценке и принятии решений. Подростки не уверены в своих способностях, возможностях, периодически, проявляют сомнения в правильности выбранного пути.

Таблица 3

Уровни выраженности самоактуализации у подростков (по методике А. Джонса, Р. Крэндалла)

Шкала	Уровень выраженности	Кол-во респондентов	% респондентов
Самоактуализация	Низкий уровень	8	33
	Средний уровень	10	42
	Высокий уровень	6	25

Опираясь на результаты первичной диагностики, можно выявить предположительную связь между типами акцентуаций характера и уровнем самоактуализации у подростков. При высоком уровне выраженности таких акцентуаций как тревожность, дистимность, возбудимость будет низкий уровень самоактуализации. Высокий уровень эмоциональных акцентуаций (эмотивность, экзальтированность) создает мощный, но нестабильный фундамент для развития самоактуализации в области творчества.

Для определения различий в уровне акцентуаций у подростков с разным уровнем индекса самоактуализации целесообразно провести анализ с помощью критерия Краскалла-Уоллеса. В таблице 4 представлены результаты исследования. Полученные данные указывают на то, что подростки с высоким уровнем самоактуализации склонны проявлять больше качеств, связанных с педантичностью (добросовестность, повышенное внимание к порядку), по сравнению с другими сверстниками.

Таблица 4

Различия в уровне акцентуаций характера у подростков с разным уровнем самоактуализации

Показатель	Н Краскалла-Уоллеса	Средние ранги			Ассимпт. знач. (р)
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	
Педантичность	6,514	9,38	12,55	16,58	0,039
Демонстративность	15,486	15,35	10,88	9,92	0,004

Можно предположить, что в контексте процесса самоактуализации педантичность отражает осознанность, внутреннюю дисциплину и ответственный подход к реализации своего личностного потенциала. Наиболее высокие показатели демонстративности характерны для подростков с низким уровнем самоактуализации. Демонстративное поведение часто служит компенсаторным механизмом при недостаточной сформированности внутренних ценностей и уверенности в себе. Высокий уровень самоактуализация и связан с принятием себя и ориентацией на внутренние цели. По остальным показателям различий установить не удалось. Таким образом, констатирующий этап позволил выявить, что у подростков преобладают высокие показатели таких акцентуаций как экзальтированность, эмотивность, возбудимость, дистимность, повышенные показатели по шкалам застревания и тревожности. Уровень самоактуализации в среднем соответствует периоду личностного поиска, с наиболее выраженной потребностью в познании.

Программа развития способности к самоактуализации подростков с различными акцентуациями характера была направлена на гармонизацию процесса самоактуализации у подростков с различными типами акцентуаций. Задачи программы: учитывая акцентуации характера, создать условия для развития у подростков рефлексии, эмпатии и конструктивных копинг-стратегий, чтобы повысить уровень самоактуализации. На контрольном этапе была осуществлена повторная диагностика. Сравнительные результаты диагностики по методике «Опросник Шмишека» (Г. Шмишек в адаптации Ю.В. Кортнева) представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнительный анализ уровней выраженности акцентуаций характера у подростков (по методике Г. Шмишека в адаптации Ю.В. Кортнева, %)

Шкалы	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Демонстративность	21	37	17	25	21	33	21	25
Застревание	17	17	45	21	38	12	25	25
Педантичность	25	29	25	21	25	8	17	50
Возбудимость	25	17	25	33	42	33	8	17
Гипертимность	25	29	25	21	25	25	29	21
Дистимность	21	25	25	29	17	21	29	33
Циклотимность	42	29	21	8	42	29	17	12
Эмотивность	21	17	29	33	12	42	38	8
Экзальтированность	21	17	21	42	12	29	21	38
Тревожность	8	25	38	29	33	63	0	4

Данные показывают значительное снижение количества подростков с повышенным уровнем возбудимости, ее выраженность сместилась в сторону нормы. Произошла нормализация показателей по шкале «Тревожность»: высокий уровень снизился, а уровень «выше среднего» обнулился, подавляющее большинство респондентов находится на среднем уровне. Заметно снижение высокого уровня эмотивности при росте средних значений. Зафиксирован резкий рост высокого уровня педантичности, который может свидетельствовать о формировании у подростков более ответственного подхода к делам, повышении самоконтроля, внимательности к деталям и стремления доводить дела до конца. Незначительно выросли показатели уровня дистимности – возможно, у подростков начинает развиваться способность к серьезному осмыслению жизненных ситуаций и формированию более вдумчивого взгляда на жизнь. Произошло перераспределение уровней по шкале «Застревание»: снизился показатель среднего уровня, но увеличился показатель высокого уровня. Подростки стали более настойчивыми в достижении целей, способности отстаивать интересы и сохранять приверженность значимым ценностям и убеждениям.

Реализация программы обусловила динамику личностного развития подростков. Зафиксировано снижение остроты реактивных черт, что говорит о стабилизации эмоциональной сферы. Одновременно отмечен рост показателей по шкалам, отражающим волевые качества: повысились уровни ответственности и усидчивости (педантичности), настойчивости в достижении целей (застревание) и способности к рефлексии (дистимность).

Результаты исследования с помощью методики «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности» (Э. Шостром, в адаптации Н.Ф. Калина и А.В. Лазукина) представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительный анализ уровней самоактуализации подростков (по методике Э. Шострома в адаптации Н.Ф. Калина и А.В. Лазукина %)

Шкалы	Констатирующий этап исследования			Контрольный этап исследования		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Ориентация во времени	33	42	25	18	44	38
Ценности	33	38	29	0	41	59
Взгляд на природу человека	25	46	29	25	41	34
Потребность в познании	21	41	38	8	33	59
Креативность	29	38	33	25	33	42
Автономность	25	46	29	11	18	71
Спонтанность	29	50	21	41	41	18
Самопонимание	29	42	29	21	33	46
Аутосимпатия	33	46	21	29	53	18
Контактность	29	42	29	29	42	29
Гибкость в общении	33	38	29	18	41	41

Реализация программы обусловила положительную динамику по ключевым параметрам процесса самоактуализации. Значительно вырос уровень «Автономности» и «Ориентации во времени»: подростки стали более независимы, внутренне свободны и научились жить настоящим. Полностью исчез показатель низкого уровня по шкале «Ценности». Подростки стали лучше разделять и принимать ценности самоактуализирующейся личности. Выросли показатели по шкалам «Потребность в познании» и «Креативность», что указывает на рост интереса к миру и творческому самовыражению. Рост показатели по шкалам «Самопонимание» и «Гибкость в общении» показывает, что подростки стали лучше осознавать свои потребности и чувства, научились более адекватно выстраивать коммуникацию.

Небольшое снижение показателей по шкалам «Спонтанность» и «Аутосимпатия» в данном контексте может интерпретироваться как переход от импульсивности к большей осознанности и реалистичному самовосприятию, что является этапом взросления. Для определения различий в показателях выраженности акцентуаций характера и самоактуализации подростков на двух этапах исследования был использован критерий Вилкоксона, данные расчетов представлены в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительный анализ показателей выраженности акцентуаций характера и самоактуализации у подростков

Показатель	Z Вилкоксона	Количество респондентов			Ассимпт. знач. (p)
		Отрицательные сдвиги	Положительные сдвиги	Совпадающие наблюдения	
Акцентуация «Возбудимость»	2,207	8	0	16	0,027
Акцентуация «Тревожность»	2,041	15	0	9	0,041
Акцентуация «Педантичность»	2,207	2	7	15	0,027
Ценности	3,449	2	8	14	0,002
Потребность в познании	2,105	1	9	14	0,017
Автономность	2,457	2	8	14	0,021
Самопонимание	2,533	0	4	20	0,011

В результате статистического анализа были выявлены сдвиги в показателях акцентуаций характера и самоактуализации у подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Акцентуация «Возбудимость» ($Z = -2,207$ при $p<0,05$). У 33% выборки произошли отрицательные сдвиги по данному показателю: уровень возбудимости снизился. Акцентуация «Тревожность» ($Z = -2,041$ при $p<0,05$). У 63% выборки возникли отрицательные сдвиги по данному показателю: уровень тревожности снизился. Акцентуация «Педантичность» ($Z = 2,207$ при $p<0,05$). У 29% респондентов

выборки произошли положительные сдвиги по данному показателю: уровень педантичности повысился.

Ценности (Z = 3,449 при p<0,05): у 33% выборки произошли положительные сдвиги по данному показателю: показатель уровня ценностей повысился. Потребность в познании (Z = 2,105 при p<0,05): у38% выборки произошли положительные сдвиги по данному показателю: показатель потребности в познании повысился. Автономность (Z = 2,457 при p<0,05):у 33% выборки произошли положительные сдвиги по данному показателю. Самопонимание (Z = 2,533 при p<0,05): у 17% произошли положительные сдвиги по данному показателю. По остальным показателям акцентуаций характера и самоактуализации достоверные различия не были установлены.

Выводы. Акцентуации характера выступают личностным фактором, модулирующим процесс самоактуализации. Типы акцентуаций формируют профили самоактуализации, определяя сильные и слабые стороны личностного роста. Для подростков на констатирующем этапе был характерен профиль акцентуаций, отражающий типичные возрастные особенности: повышенные показатели экзальтированности, эмотивности, возбудимости, дистимности, застревания и тревожности. Уровень самоактуализации у большинства испытуемых соответствовал среднему, что свидетельствует о процессе активного личностного роста. При оценке эффективности программы в сфере акцентуаций характера зафиксировано достоверное снижение показателей по шкалам «Возбудимость» и «Тревожность». Одновременно отмечен рост показателя по шкале «Педантичность», что может интерпретироваться как развитие осознанности, организованности и самоконтроля. В сфере самоактуализации выявлены положительные сдвиги по ключевым компонентам: «Ценности», «Потребность в познании», «Автономность» и «Самопонимание». Программа способствовала прояснению личностных ориентиров, усилению внутренней мотивации к развитию, росту самостоятельности и углублению самопознания.

Литература:

1. Абдуллина, Л.Н. Самоактуализация личности в работах отечественных и зарубежных исследователей / Л.Н. Абдуллина // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 9(98). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/samoaktualizatsiya-lichnosti-v-rabotakh-otechestvennykh-i-zarubezhnykh-issledovatelej.html (дата обращения: 18.04.2026)

2. Бадиев, И.В. Типология акцентуаций характера у подростков / И.В. Бадиев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2015. – № 5. – С. 60-65. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-aktsentuatsiy-haraktera-u-podrostkov/viewer (дата обращения: 21.04.2026)

3. Гумель, Е.Б. Особенности самоактуализации акцентуированных подростков / Е.Б. Гумель, А.А. Петушкова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6. – URL: https://human.snauka.ru/2012/06/1506 (дата обращения: 24.04.2026)

4. Кочелаев, А.А. Психологические особенности акцентуации характера подростков. Соотношение акцентуации и самооценки / А.А. Кочелаев // NovaInfo.Ru. – 2018. – Т. 1. – № 84. – С. 249-253. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34872271 (дата обращения: 20.04.2026)

5. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность / А.Х. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с.

6. Чимаров, С.Ю. Акцентуация характера личности и ее основные виды / С.Ю. Чимаров // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 11-2. – С. 42-44. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktsentuatsiya-haraktera-lichnosti-i-ee-osnovnye-vidy (дата обращения: 21.04.2026)

Психология

УДК 159.9:37.0

доктор психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент Мизина Наталья Николаева
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирант Борозенец Дмитрий Васильевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ВИКТИМНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДИКТОР НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема виктимности обучающихся как предиктора нарушения психологической безопасности образовательной среды. Рассмотрены теоретические подходы к пониманию феномена виктимности, его компонентов и форм. Представлен теоретический анализ факторов, способствующих возникновению виктимности. Виктимность рассматривается как совокупность личностных и поведенческих характеристик. Отмечается взаимосвязь с эмоционально-личностными характеристиками, особенностями образовательной среды и процессами социализации. Отмечается роль буллинга как одного из факторов виктимизации обучающихся. В исследовании обоснована связь между уровнем психологической безопасности образовательной среды, эмоционально-психологическим климатом в коллективе и выраженностью виктимного поведения. Представлены результаты диагностики различных форм виктимности, подтверждающие связь между уровнем виктимности и показателями психологической безопасности. Подтверждается предположение о том, что виктимность выступает одним из ключевых предикторов нарушения психологической безопасности образовательной среды. Полученные данные свидетельствуют о необходимости реализации программ психологической профилактики виктимности как важного условия повышения психологической безопасности обучающихся в образовательной среде.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, психологическая безопасность образовательной среды, обучающиеся, предикторы виктимности, психологическая профилактика, межличностные отношения обучающихся.

Annotation. The article examines the problem of student victimization as a predictor of violations of the psychological safety of the educational environment. Theoretical approaches to understanding the phenomenon of victimization, its components and forms are considered. A theoretical analysis of the factors contributing to the occurrence of victimization is presented. Victimization is considered as a set of personal and behavioral characteristics. The interrelation with emotional and personal characteristics, the peculiarities of the educational environment and the processes of socialization is noted. The role of bullying as one of the factors of victimization of students is noted. The study substantiates the relationship between the level of psychological safety of the educational environment, the emotional and psychological climate in the team and the severity of victim behavior. The results of diagnostics of various forms of victimization are presented, confirming the relationship between the level of victimization and

indicators of psychological safety. It confirms the assumption that victimization is one of the key predictors of violations of the psychological safety of the educational environment. The data obtained indicate the need to implement psychological victimization prevention programs as an important condition for improving the psychological safety of students in an educational environment.
Key words: victimization, victim behavior, psychological safety of the educational environment, students, predictors of victimization, psychological prevention, interpersonal relationships of students.

Введение. Проблема виктимности или предрасположенности к состоянию жертвы, представляет собой одну из жизненно важных тем в области психологии безопасности.

В наше время резко возросло количество детей, имеющих высокий уровень виктимности. Такие дети испытывают сложности в адаптации к меняющимся условиям, вследствие чего часто оказываются в неприятных, а иногда и опасных ситуациях. Школьники с высоким уровнем виктимности менее восприимчивы к влиянию близких взрослых, более подвержены негативному воздействию окружающей среды, некритичны, склонны к излишнему риску и самоуверенности. Кроме того, им трудно усваивать положительный опыт, поскольку они обычно не имеют его в своей жизни. Виктимного учащегося отличает неспособность контролировать себя и предвидеть последствия собственных действий [10].

Виктимность как свойство личности закладывается в детском возрасте; ее предотвращение зависит от того, насколько рано удастся обнаружить склонность ребенка стать потенциальной или скрытной жертвой неблагоприятных обстоятельств.

Изложение основного материала статьи. Понятие «виктимность» впервые ввел в научный оборот Л.В. Франк, определяющий ее как способность или образ действия отдельного лица становиться жертвой преступлений [12].

И.Г. Малкина-Пых определяет виктимность (виктимогенность) как приобретенные человеком физические, психические и социальные черты и признаки, которые могут сделать его предрасположенным к превращению в жертву [5].

Е.В. Руденский в своих работах говорит о том, что личностная виктимность, рассматриваемая в качестве феномена психологии развития и социальной педагогики, способна иллюстрировать негативное влияние дефектов семейной социализации, что характеризуется низким уровнем развития духовно-нравственных качеств человека, которые необходимы для его успешной образовательной социализации [8].

А.Л. Репецкая считает, что виктимность можно рассматривать как определенный комплекс стабильных типических социальных, психологических и реже физиологических свойств личности, подвергающихся коррекции и обуславливающих во взаимодействии с внешними обстоятельствами повышенную способность человека стать жертвой преступления [7].

В своих работах она выделяет четыре разновидности виктимности:

1. Виктимогенная деформация, определяемая как ряд психологических свойств личности, являющихся следствием неблагоприятных особенностей социализации, которые приводят к нарушениям в социальной адаптации.

2. Профессиональная (ролевая) виктимность, рассматриваемая как описание социальной роли человека с точки зрения объективных факторов, которая увеличивает вероятность стать жертвой вследствие выполнения профессиональных обязанностей.

3. Возрастная виктимность, связанная с биологическими и физическими параметрами человека.

4. «Виктимность-патология», обозначающая виктимизацию вследствие патологического состояния личности, связанного с наличием дефицитарности анализаторов слуха или зрения, опорно-двигательного аппарата, психической болезни, тяжелыми соматическими расстройствами.

А.И. Долгова определяет виктимное поведение как комплекс таких социальных, психофизиологических и индивидуально-психологических свойств личности, которые способствуют дезадаптивным поведенческим стратегиям и приводят к нарушениям психоэмоционального и физического здоровья [3].

В своих исследованиях Л.В. Франк выделяет следующие виды виктимности [12]:

1. Личностная, как ряд таких социально-психологических свойств личности, которые определяют способность стать жертвой преступлений.

2. Ролевая (профессиональная), обусловленная выполнением человеком определенных профессиональных обязанностей.

3. Социальная, связанная с существованием в обществе преступности, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы.

Помимо видов виктимности, Л.В. Франк выделяет четыре подструктуры, взаимосвязанные между собой:

1. Характеристики личности, формирующиеся под влиянием социума (целенаправленность, мораль).

2. Опыт, приобретенный человеком самостоятельно. Он заключается в знаниях, навыках, умениях, привычках, а также в уровне личной культуры. В условиях недостатка собственного жизненного опыта увеличивается уровень виктимности.

3. Индивидуальное течение психических процессов, которое происходит в результате эмоциональной, а также волевой неустойчивости.

4. Биологически обусловленные свойства личности, включающие в себя темперамент, инстинкт, органические патологические изменения.

Т.Н. Матанцева выделяет такие компоненты виктимности, как ситуативные факторы виктимного характера, виктимные индивидуально-психологические особенности (неуверенность, тревожность, агрессивность), специфическое психоэмоциональное состояние [6].

Детская виктимность как психологический феномен, рассматриваемая в трудах А.Б. Серых, представляет собой специфическое сочетание внутренних и внешних факторов [11]. Индивидуально-психологическими и личностными факторами виктимности выступают неадекватность образа Я и картины мира, эмоциональная напряженность, фрустрированность, приводящие к блокированию субъектности детей. Внешними факторами, способствующими виктимизации детей, являются экстремальные ситуации, кратковременные или постоянные психотравмирующие ситуации, эмоциональная депривация, враждебность со стороны социального окружения, которые ведут к утрате чувства безопасности и чувства защищенности у детей, в свою очередь выступающими базовыми критериями психологической безопасности личности. Феноменологически детская виктимность проявляется в виктификации – принятии ребенком позиции жертвы.

Среди множества факторов, влияющих на виктимизацию детей, можно выделить несколько ключевых [4]:

1) индивидуальный фактор, который влияет на поведение человека на уровне психобиологических предпосылок, таких как темперамент, эмоциональная сфера, способности и другие психологические аспекты, затрудняющие социальную адаптацию ребенка;

2) психолого-педагогический фактор, связанный с нарушениями воспитания в семье и школе, что создает неблагоприятную межличностную ситуацию развития;

3) социально-психологический фактор, проявляющийся в отношениях ребенка с ближайшим окружением: семьей, друзьями, одноклассниками и учителями;

4) личностный фактор, который выражается в активном выборе ребенком среды общения, норм и ценностей своего окружения, а также в способности к саморегуляции поведения;

5) социальный фактор, который определяется социально-экономическими условиями общества.

Одним из явлений, изучением которого занимается современная виктимология, является буллинг. Буллинг представляет собой специфическую форму социального взаимодействия, характеризующуюся повторяющимися насильственными действиями, направленными на индивида, не способного эффективно противостоять агрессору. Данный феномен имеет структуру, схожую с конфликтом, однако обладает рядом отличительных признаков, позволяющих выделить его в отдельную категорию деструктивного поведения в группе. Таким образом, буллинг можно определить как систематическое и продолжительное агрессивное воздействие на жертву, осуществляемое с целью причинения физического, психологического или эмоционального вреда. Жертва, как правило, находится в уязвимом положении и не обладает ресурсами для защиты от агрессора [9].

В последнее время проблема буллинга в школах стала рассматриваться как системное явление, связанное с явными различиями в физическом или психологическом состоянии детей, повергающихся травле, по сравнению с их сверстниками. Особо эта проблема стала проявляться на уровне подросткового возраста.

В целом следует отметить, что выраженность виктимного поведения может рассматриваться как значимый психологический предиктор нарушения психологической безопасности обучающихся в образовательной среде. Наличие у подростков виктимных личностно-поведенческих характеристик повышает их уязвимость к различным формам школьного насилия и социального отвержения, что ведет к снижению чувства защищенности, доверия к окружающим и субъективного благополучия в школьном коллективе.

Важным шагом нашего исследования является обоснование взаимосвязи между показателями психологической безопасности образовательной среды и личностно-поведенческими особенностями обучающихся, выступающими предикторами виктимного поведения обучающихся. Для этого нами был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона, который позволяет установить наличие взаимосвязей между исследуемыми показателями:

1. общий уровень психологической безопасности образовательной среды;
2. уровень эмоционально-психологического климата в группе;
3. уровень выраженности виктимного поведения обучающихся;
4. частные проявления различных форм виктимного поведения (агрессивное, аутоагрессивное, нормативно-девиантное, внушаемое).

Методы и методики диагностики. Диагностическая работа по исследуемым показателям проводилась с помощью методик психологической диагностики «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева) [1], «Исследование виктимного поведения» (О.О. Андронникова) [2]. Для обработки данных были использован метод математической статистики – корреляционный анализ Пирсона, интерпретационные методы: структурный, системный и комплексный.

Для оценки взаимосвязей между представленными показателями использовались усредненные показатели по каждому параметру, что позволило выявить общие тенденции, наблюдаемые в группе.

Полученное значение коэффициента корреляции между уровнем психологической безопасности и виктимным поведением подростков составило $r = -0.59$, что отражает умеренную отрицательную связь. Иными словами, чем выше уровень психологической безопасности, тем ниже склонность подростков к виктимному поведению.

Коэффициент корреляции Пирсона между уровнем психологической безопасности образовательной среды и эмоционально-психологическим климатом в группе составил $r = 0.62$, что свидетельствует о умеренной положительной связи. Это означает, что повышение уровня защищенности и комфортности образовательной среды способствует улучшению межличностных отношений, росту доверия и снижению тревожности в группе.

Результаты диагностического исследования по методике О.О. Андронниковой «Исследование виктимного поведения» позволяют выявить структуру и выраженность различных форм виктимности у подростков и проанализировать их значение в контексте психологической безопасности образовательной среды. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне виктимности по всем диагностируемым показателям, что указывает на наличие у значительной части обучающихся личностно-поведенческих характеристик, повышающих вероятность вовлечения в ситуации межличностного насилия и, соответственно, выступающих предикторами нарушения их психологической безопасности.

Наиболее выраженным оказался показатель «Склонность к виктимному поведению, связанному с нарушением норм и правил» (7,5). Данный результат свидетельствует о наличии у части подростков девиантных поведенческих тенденций, включая демонстративное несоблюдение социальных требований, импульсивность и склонность к рискованным формам взаимодействия. Подобные особенности повышают вероятность провоцирования негативных реакций со стороны сверстников и взрослых, что создает условия для закрепления роли «жертвы-провокатора» в системе групповых отношений. С точки зрения психологической безопасности образовательной среды это указывает на повышенный риск конфликтности, дестабилизации межличностных отношений и возникновения ситуаций школьного насилия, поскольку нарушение норм снижает предсказуемость поведения и ощущение защищенности у других участников взаимодействия.

Высокий уровень показателя «Агрессивное виктимное поведение» (7,2) отражает склонность подростков к агрессивным формам самозащиты, провокациям и эскалации конфликтов. Такая стратегия реагирования часто формируется в условиях дефицита конструктивных способов разрешения трудных ситуаций и приводит к парадоксальной виктимности: подросток одновременно выступает инициатором напряжения и объектом ответной агрессии. В образовательной среде это проявляется в росте числа межличностных столкновений, снижении субъективного чувства безопасности и формировании атмосферы психологической напряженности. Таким образом, агрессивная виктимность выступает фактором, снижающим психологическую безопасность как самого подростка, так и его окружения.

Показатель «Склонность к виктимному поведению, связанному с некритичностью и безответственностью» (6,9) также находится на высоком уровне, что свидетельствует о недостаточной сформированности рефлексивных механизмов и ответственности за последствия собственного поведения. Подростки с подобными характеристиками чаще игнорируют потенциально опасные ситуации, не прогнозируют реакции окружающих и не осознают собственный вклад в развитие конфликтов. Некритичность снижает способность к саморегуляции и своевременному выходу из рискованных взаимодействий, что повышает вероятность попадания в позицию жертвы. В контексте психологической безопасности это проявляется в уязвимости обучающихся к психологическому давлению, манипуляциям и групповому насилию, поскольку отсутствие ответственности и самоконтроля затрудняет защиту личных границ.

Достаточно высокий показатель «Склонность к виктимному поведению, связанному с повышенной внушаемостью» (6,8) отражает зависимость подростков от мнения группы, конформность и трудности в отстаивании собственной позиции. Подобная внушаемость делает обучающихся более восприимчивыми к негативному влиянию сверстников, вовлечению в

рискованные или деструктивные формы поведения, а также к принятию роли жертвы в ситуации группового давления. С позиции психологической безопасности это означает снижение субъективного ощущения защищенности и автономии личности, поскольку подросток ориентируется преимущественно на внешние оценки и ожидания, а не на собственные потребности и границы. В условиях неблагоприятного микроклимата класса такая особенность становится одним из ключевых предикторов виктимизации.

Показатель «Склонность к виктимному поведению, связанному с саморазрушением и самоповреждением» (6,3), также находится в зоне повышенных значений. Это указывает на наличие у части подростков аутоагрессивных тенденций, эмоциональной дестабилизации и трудностей в конструктивном выражении переживаний. Саморазрушительные установки тесно связаны с переживанием беспомощности, низкой самоценности и ожиданием негативного отношения со стороны окружающих, что формирует готовность к принятию роли жертвы. В образовательной среде такие обучающиеся характеризуются повышенной психологической уязвимостью, чувствительностью к отвержению и высоким риском травматизации в межличностных взаимодействиях, что напрямую связано с нарушением их психологической безопасности.

Выводы. В совокупности полученные результаты демонстрируют, что виктимность у подростков носит комплексный характер и проявляется одновременно в поведенческой, когнитивной и эмоционально-личностной сферах личности. Высокие значения по большинству показателей свидетельствуют о том, что значительная часть обучающихся обладает характеристиками, повышающими вероятность вовлечения в ситуации насилия как в роли жертвы, так и в смешанных ролях (жертва-провокатор). Это подтверждает предположение о том, что виктимность выступает одним из ключевых предикторов нарушения психологической безопасности образовательной среды: она снижает способность личности к самозащите, повышает уязвимость к агрессии и способствует формированию неблагоприятного социально-психологического климата.

Таким образом, полученные данные указывают на необходимость психологической профилактики, направленной на снижение виктимных установок и развитие у подростков навыков безопасного, конструктивного взаимодействия. Снижение виктимности рассматривается как важное условие повышения психологической безопасности обучающихся, поскольку уменьшение личностной уязвимости и конфликтогенности поведения способствует формированию более поддерживающей и предсказуемой образовательной среды.

Литература:

1. Андронникова, О.О. Психологические факторов возникновения виктимного поведения подростков / О.О. Андронникова. – Новосибирск, 2005. – 197 с.

2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2002. – 271 с.

3. Долгова, А.И. Криминология / А.И. Долгова. – Москва: Норма : ИНФРА-М, 2019. – 368 с.

4. Ковалев, В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков / В.В. Ковалев // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003. – № 1.

5. Малкина-Пых, И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 831 с.

6. Матанцева, Т.Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки / Т.Н. Матанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 74-81

7. Репецкая, А.Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике / А.Л. Репецкая. – Иркутск, 1994. – 63 с.

8. Руденский, Е.В. Теоретические основания виктимологии образования: опыт экспериментально-аналитического исследования / Е.В. Руденский. – Автономная некоммерческая научно-образовательная организация Институт психологии личности проф. Е.В. Руденского. – Новосибирск: Архивариус-Н, 2006. – 137 с.

9. Руланн, Э. Как остановить травлю в школе: психология моббинга / Э. Руланн; пер. с норвежкого. – Москва: Генезис, 2012. – 264 с.

10. Сарафанова, Л.В. Педагогическое сопровождение виктимного подростка / Л.В. Сарафанова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 216-221

11. Серых, А.Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.Б. Серых. – Москва, 2005. – 45 с.

12. Франк, Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Москва: Владос, 2002. – 385 с.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
старший преподаватель Сулейманов Александр Георгиевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические ресурсы процесса адаптации студентов к образовательной среде вуза. В качестве внутреннего, личностного ресурса выступает жизнестойкость, в качестве внешнего, средового условия успешного прохождения адаптационного периода – психологическая безопасность образовательной среды. Теоретическую основу исследования составили концепция жизнестойкости С. Мадди и концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой. На основе данных концепций выстроена трехкомпонентная теоретическая модель, в которой жизнестойкость, психологическая безопасность образовательной среды и адаптация студента к вузу образуют единый функциональный контур. Теоретическая модель подкрепляется результатами эмпирического исследования, демонстрирующими взаимосвязь между уровнем жизнестойкости и показателями психологической безопасности студентов первого курса. Полученные экспериментальные данные были сгруппированы по двум полюсам адаптации – ресурсному и дефицитарному. Установлено, что психологически безопасная образовательная среда обеспечивает благоприятный фон адаптации для большинства обучающихся. Тогда как уровень жизнестойкости определяет полноту использования личностью студента ресурсов этой среды. На основе результатов исследования выявлены пересекающиеся группы риска дезадаптации среди обучающихся. Теоретический анализ и эмпирическое

исследование обосновывает необходимость целенаправленного развития жизнестойкости как превентивной меры психологического сопровождения студентов на начальном этапе обучения.
Ключевые слова: жизнестойкость, психологическая безопасность, образовательная среда, адаптация студентов, психологические ресурсы личности.
Annotation. The article discusses the psychological resources of the process of students' adaptation to the educational environment of a university. Resilience acts as an internal, personal resource, while psychological safety of the educational environment acts as an external, environmental condition for successful adaptation. The study is based on the concept of resilience by S. Maddi and the concept of psychological safety of the educational environment by I.A. Baeva. Based on these concepts, a three-component theoretical model has been developed, where resilience, psychological safety of the educational environment, and student adaptation to the university form a unified functional circuit. The theoretical model is supported by the results of an empirical study that demonstrates the relationship between the level of resilience and the indicators of psychological safety among first-year students. The obtained experimental data were grouped according to two adaptation poles: resource-based and deficit-based. It was found that a psychologically safe educational environment provides a favorable background for adaptation for most students. On the other hand, the level of resilience determines the extent to which a student uses the resources of this environment. Based on the results of the study, overlapping risk groups of maladaptation among students were identified. The theoretical analysis and empirical research justify the need for targeted development of resilience as a preventive measure for psychological support of students at the initial stage of education.
Key words: resilience, psychological safety, educational environment, student adaptation, and psychological resources of the individual.

Введение. Период обучения в вузе представляет собой один из наиболее значимых этапов в становлении личности молодого человека, сопряженный с интенсивными изменениями социального статуса, образа жизни, системы межличностных отношений и характера учебной деятельности. Адаптация к совершенно новым условиям выступает как многоуровневый процесс, в котором одновременно разворачиваются дидактическая, социально-психологическая и личностная составляющие. От успешности прохождения данного этапа во многом зависят не только академическая успеваемость и устойчивость профессионального выбора, но и общее психологическое благополучие обучающегося, его способность к самореализации в дальнейшем. В этих условиях особую значимость приобретает поиск внутренних психологических ресурсов, способных обеспечить устойчивость личности к стрессогенным воздействиям и сформировать субъективное переживание образовательной среды как безопасной.

Изложение основного материала статьи. Одним из таких ресурсов, активно изучаемых в современной психологии, выступает жизнестойкость (hardiness) – конструкт, введенный С. Мадди и С. Кобейсой и описывающий совокупность личностных установок, помогающих человеку противостоять стрессу, сохранять активность и осмысленность деятельности в трудных жизненных ситуациях [9]. В отечественной психологической традиции, благодаря работам Л.А. Александровой, С.А. Богомаза Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой и других исследователей, понятие жизнестойкости получило развитие в контексте проблематики саморегуляции, смысловой сферы и психологического здоровья личности [1; 4; 6; 8].

Структура жизнестойкости, согласно С. Мадди, включает три взаимосвязанных компонента [10].

Первый компонент – вовлеченность (commitment) – отражает убежденность личности в том, что активное участие в происходящем, в собственной деятельности и в отношениях с другими людьми дает максимальный шанс найти для себя нечто значимое и интересное.

Второй компонент – контроль (control) – представляет собой убежденность в возможности влиять на ход событий действий и связан с активной жизненной позицией и самостоятельным поиском выхода из затруднительных ситуаций. У студентов данный компонент тесно сопряжен с учебной саморегуляцией: умением планировать время, распределять нагрузку, обращаться за помощью и принимать ответственность за результаты обучения.

Третий компонент – принятие риска (challenge) – направлен на выражение убеждений в том, что любое событие, позитивное или негативное, способствует развитию через приобретаемый опыт, а изменения и неопределенность воспринимаются не как угроза, а как естественное условие роста. Применительно к студенческому возрасту этот компонент проявляется в готовности глубоко включаться в учебный процесс, в жизнь академической группы, в осваиваемую профессиональную область. Низкий уровень вовлеченности порождает переживание отверженности и ощущение «выброшенности» из жизни, что для первокурсника, еще не закрепившегося в новой среде, оказывается особенно деструктивным.

В отечественной психологии Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой осуществлена адаптация теста жизнестойкости С. Мадди и теоретическое уточнение конструкта в контексте проблематики смысловой регуляции личности. Авторы подчеркивают, что жизнестойкость не сводится к набору когнитивных установок, но представляет собой системное качество личности, опосредующее преобразование объективно стрессогенных обстоятельств в субъективно осваиваемый и осмысленный опыт [7, С. 43]. Содержательным дополнением личностного подхода выступает концепция психологической образовательной среды, предложенная И.А. Баевой, которая рассматривает безопасность не как одномерное объективное состояние, а как интегральный психолого-педагогический феномен, в котором сочетаются объективные характеристики взаимодействия участников образовательного процесса и субъективное переживание защищенности [2, С. 50].

В качестве ключевых критериев психологической безопасности образовательной среды И.А. Баева выделяет три взаимосвязанных параметра [3].

Первым критерием выступает референтная значимость образовательной среды – субъективное признание участником данной среды как личностно ценной, к нормам и ценностям которой он готов добровольно присоединяться. Для первокурсника это означает, что вуз и академическая группа воспринимаются как значимое сообщество, мнение и оценки которого определяют ориентиры собственного поведения и развития.

Вторым критерием является удовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении: психологически безопасная среда предполагает, что студент может рассчитывать на доверительное общение со значимыми взрослыми и сверстниками, переживает возможность личностного роста и видит перспективы профессионального становления.

Третьим критерием выступает защищенность от психологического насилия в межличностном взаимодействии – от публичного унижения, угроз, оскорблений, обвинений, игнорирования и принуждения со стороны как преподавателей, так и обучающихся. Отсутствие психологического насилия в повседневной коммуникации И.А. Баева рассматривает как необходимое условие психологической безопасности среды и основу для ее положительной субъективной оценки [2]. Сопоставление концепций С. Мадди и И.А. Баевой дает основание выстроить трехкомпонентную теоретическую модель, в которой жизнестойкость, психологическая безопасность образовательной среды и адаптация студента к вузу образуют единый функциональный контур. Жизнестойкость в этом контуре выступает в качестве внутреннего, личностного ресурса, а

психологическая безопасность образовательной среды – в качестве внешнего, средового условия успешного прохождения адаптационного периода.

Связь между жизнестойкостью и психологической безопасностью носит взаимный, двунаправленный характер. Жизнестойкость влияет на оценку среды: вовлеченность формируют ее значимость, контроль дает возможности для развития личности студента, принятие риска – это чувство психологической защищенности.

В совокупности оба феномена оказывают комплексное влияние на адаптационный процесс. Высокий уровень жизнестойкости при объективно благоприятных параметрах среды обеспечивает наиболее благоприятный сценарий адаптации: студент активно осваивает новые условия, формирует устойчивые социальные связи, реализует учебную и профессиональную мотивацию. Низкий уровень жизнестойкости в субъективно небезопасной образовательный среде ведет к дезадаптации личности, к повышению уровня тревожности, снижению учебной мотивации, отчужденности, к проявлению психосоматических симптомов.

Промежуточные сочетания задают вариативные траектории адаптации, где один фактор частично компенсирует дефицит другого, однако ресурс такой компенсации ограничен. Поэтому жизнестойкость и психологическая безопасность выступают не взаимозаменяемыми, а взаимодополняющими условиями адаптации.

На основании теоретического анализа и психологического моделирования было проведено эмпирическое исследование на базе государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт». Общая выборка составила 1153 человека.

Основным диагностическим инструментом исследования послужила анкета «Адаптационные возможности студента», разработанная специалистами психологической службы ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Анкета охватывает основные линии адаптационного процесса: мотивы выбора профессии и профессиональную идентичность; субъективную оценку трудности и длительности адаптации; структуру адаптационных проблем и источники социальной поддержки; психологический климат в группе; удовлетворенность отношениями с одногруппниками и преподавателями; переживание давления в среде; эмоциональное отношение к учебе; выраженность тревожности и общую удовлетворенность студенческой жизнью. Содержательное наполнение анкеты позволяет соотнести ее показатели с тремя критериями психологической безопасности образовательной среды по И. А. Баевой и интерпретировать данные в логике концепции жизнестойкости С. Мадди. Анализ был выстроен по содержательным блокам, отражающим основные линии адаптационного процесса.

Проведенный анализ мотивов выбора профессии студентами-первокурсниками показывает, что у большинства обучающихся сформирована профессиональная идентичность, об этом свидетельствуют 56% респондентов из всей выборки (совершили осознанный выбор, мечтали стать педагогом). 33% обучающихся нового набора при выборе профессии отталкивались от собственных способностей и интересов. Полученные данные, проинтерпретированные с точки зрения концепции С. Мадди, говорят о том, что такая форма мотивации образует благоприятную основу для развития вовлеченности, а, согласно концепции И.А. Баевой, – способствует формированию референтной значимости образовательной среды. Однако обращает внимание на себя тот факт, что 11% студентов оказались в «группе риска». Они выбрали профессию либо под чьим-то давлением, либо просто случайно. Это говорит о том, что у этих студентов ослаблена вовлеченность (как показатель жизнестойкости) и снижена референтность образовательной среды (как показатель психологической безопасности), что в итого может выступить риском дезадаптации.

При подробном анализе результатов эмпирического исследования видна прямая взаимосвязь между показателями учебно-профессиональной мотивации и адаптацией студентов с условий вуза. Большинство опрошенных (55%) отметили, что адаптация была нетрудной и заняла мало времени. 15% сразу почувствовали себя полноценными студентами. А вот 21% попали в ту самую «группу риска» – адаптация потребовала значительно больше времени и психологических ресурсов личности. Показатели студентов этой группы коррелируют с показателями тех студентов, которые выбирали профессию по внешним причинам. В качестве основных трудностей, влияющих на процесс адаптации, 53% респондентов главной проблемой адаптационного периода назвали хроническую нехватку свободного времени. Из этого следует, что студенты не овладели навыками самоорганизации в тот момент, когда внешний контроль (расписание, требования) сменяется саморегуляцией. А это, в свою очередь, отражает содержание такого компонента жизнестойкости как «контроль».

Согласно концепции жизнестойкости С. Мадди, выявленные проблемы соотносятся с тремя ее компонентами. Отсутствие привычного круга общения (28%) влияет на компонент «вовлеченность», поскольку качество социальных связей определяет включенность в происходящее. Загруженность учебными занятиями (19%) связана с компонентом «принятие риска»: восприятие нового режима деятельности как возможности для развития, а не угрозы, формируется постепенно. С позиции концепции психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой, нарушение привычного круга общения свидетельствует о неудовлетворенности потребности в личностно-доверительных контактах, что снижает референтную значимость новой среды. Дефицит времени и учебная перегрузка выступают факторами, снижающими субъективное переживание психологического комфорта – ключевого индикатора безопасной образовательной среды.

Анализ результатов показывает, что в вузе постепенно складывается благоприятная академическая среда. Например, 59% первокурсников получали поддержку от одногруппников – это так называемая горизонтальная помощь. Ещё 31% отметили помощь от куратора и преподавателей (вертикальная поддержка). И только 10% назвали в качестве опоры внешний круг общения. Такое распределение говорит о том, что студенты успешно адаптируются в академическое пространство. Сложившаяся система отношений удовлетворяет их потребность в личностно-доверительном общении, а это создает условия для психологической безопасности. На этой основе развивается вовлеченность (как компонент жизнестойкости), и сама среда становится для участников референтной, то есть значимой.

В группах первокурсников отмечается формирование благоприятного психологического климата – так считают 68% опрошенных. Ими отмечается удовлетворенность межличностными отношениями со сверстниками и преподавателями – 27% и лишь 5% опрошенных отмечают конфликтность и неблагоприятный психологический климат в группе. Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне реализации первого и третьего компонента психологической безопасности – высокий уровень сплоченности говорит о повышении референтной значимости среды, а низкая конфликтность – о защищенности от психологического насилия.

Комплексный анализ полученных данных выявил несколько взаимосвязанных показателей – 89% студентов не отмечают эмоционального давления в образовательной среде вуза, что свидетельствует о защищенности от психологического насилия, однако 11% первокурсников переживают эмоциональное давление и эти данные соотносятся с категорией студентов, имеющих трудности в адаптации и повышенную тревожность. Показатели эмоционального отношения к образовательному процессу распределились следующим образом: 24% студентов посещают образовательное учреждение с радостью, 63% отмечают колебания настроения и 13% испытывают стойкое нежелание посещать вуз, что свидетельствует о дезадаптации студентов.

По критерию «тревожность на занятиях» нами были получены следующие данные: 51% студентов первокурсников не испытывают тревогу, 39% отмечают ее ситуативный характер, 10% переживают устойчиво. Студенты с устойчивой тревожностью и субъективным переживанием давления демонстрируют снижение уровня жизнестойкости, наиболее выраженное в отношении компонентов контроля и принятия риска: трудности интерпретируются ими как угроза, в противовес трактовке в качестве возможности развития. Полученные данные подтверждают исходный тезис о том, что при дефиците личностных ресурсов даже психологически безопасная образовательная среда утрачивает способность обеспечивать полноценную адаптацию.

Обобщение данных выявляет пересекающиеся группы риска дезадаптации первокурсников (мотивационный кризис, эмоциональное неблагополучие, переживание давления), в основе которых лежит дефицит жизнестойкости как личностного ресурса. Поэтому наиболее эффективная стратегия работы должна быть направлена не только на оптимизацию средовых условий, а, прежде всего, на целенаправленное развитие жизнестойкости личности, ее вовлеченности, контроля и принятия риска.

Анализ позволяет содержательно сгруппировать выявленные показатели по двум полюсам адаптации – ресурсному и дефицитарному. К ресурсному полюсу относятся характеристики, фиксирующие реализацию критериев И.А. Баевой и поддерживающие развитие компонентов жизнестойкости С. Мадди: высокая доля осознанного профессионального выбора, благоприятная картина адаптации у большинства студентов, развитая система горизонтальной и вертикальной поддержки, формирование дружного коллектива, минимальный уровень конфликтности, отсутствие давления в среде у подавляющего большинства, общая удовлетворенность студенческой жизнью.

К дефицитарному полюсу относятся показатели, маркирующие зоны риска: внешняя или случайная мотивация (дефицит вовлеченности и снижение референтности среды), трудная адаптация (дефицит принятия риска), недостаток свободного времени (дефицит контроля), устойчивая тревожность и переживание давления (дефицит контроля, принятия риска и защищенности от психологического насилия). Важным аспектом является то, что все дефицитные показатели сконцентрированы в одних и тех же сравнительно небольших группах (от 10 до 21% от всей выборки), и они часто пересекаются. То есть один и тот же студент может демонстрировать и внешнюю мотивацию, и устойчивое нежелание ходить на пары, и повышенную тревожность, и ощущение постоянного давления. Такое сочетание разных социальных дефицитов затрагивает все три компонента жизнестойкости и психологической безопасности, что подтверждает теоретический тезис о системной взаимосвязи личностного ресурса и условий среды.

В таблице 1 представлены пересекающиеся показатели первокурсников, которые позволяют наглядно увидеть «группы риски» на предмет дезадаптации к образовательной среде вуза.

Таблица 1

Показатели «групп риска» дезадаптации (n = 1153)

«Группа риска»	Доля (%)
Студенты с внешней или случайной мотивацией выбора профессии	11
Студенты с трудной и долгой адаптацией	21
Студенты с устойчивым нежеланием посещать вуз	13
Студенты с устойчивой повышенной тревожностью	10
Студенты, ощущающие давление в образовательной среде	10

Таким образом, результаты исследования подтверждают исходную теоретическую модель и позволяют утверждать, что психологически безопасная среда в вузе является внешним ресурсом адаптации студентов, а жизнестойкость – внутренним и определяет, насколько полно студент может использовать ресурсы этой среды для своего развития, исходя из имеющихся личностных ресурсов. Взаимодействие этих групп ресурсов обеспечивают безопасное вхождение студента в новую образовательную среду и способствует предупреждению возникновения явлений дезадаптации.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет рассматривать жизнестойкость и психологическую безопасность образовательной среды как два взаимосвязанных условия успешной адаптации студента к вузу, образующих единый функциональный контур: «личностный ресурс – средовое условие – адаптационный процесс». Сопоставление концептуальных подходов С. Мадди и И.А. Баевой и полученные эмпирические данные показывают, что субъективное переживание среды как безопасной опосредуется личностными установками обучающегося – вовлеченностью, ощущением контроля и готовностью принимать риск, – а сама безопасная среда выступает условием формирования жизнестойкости. Наиболее благоприятное течение адаптации достигается при совместной выраженности обоих факторов.

Литература:

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – № 2. – С. 82-90

2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Союз, 2002. – 271 с.

3. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 287 с.

4. Богомаз, С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 29. – С. 18-23

5. Богомолов, А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67-73

6. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.

7. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

8. Осин, Е.Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 2. – С. 147-165

9. Maddi, S.R. The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice / S.R. Maddi // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. – 2002. – Vol. 54. – № 3. – P. 173-185

10. Maddi, S.R. Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba. – New York: AMACOM, 2005. – 213 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Афонькина Юлия Александровна Кузьмичева Татьяна Викторовна Поломошнова Светлана Анатольевна	**ПРОДУКТОВАЯ ЛОГИКА В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕШЕНИЯМ**	**4**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Бобылев Александр Сергеевич	**ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ РЕСУРСЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ ЛИДЕРОВ МОЛОДЁЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ**	**7**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Витюгов Максим Алексеевич	**ВНУТРЕННЯЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**	**10**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Машковский Александр Александрович	**АНАЛИЗ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**13**
Байчурина Юлия Владимировна Горшенина Светлана Николаевна	**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ**	**17**
Батула Камиля Маратовна Исламова Альбина Ирековна	**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ТАТАРСКОГО НАРОДА XVI В.**	**19**
Бежану Татьяна Вячеславовна Маркова Светлана Иосифовна	**ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭЛЕМЕНТАРНАЯ МАТЕМАТИКА. ПЛАНИМЕТРИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**	**22**
Бекшаев Илья Алексеевич	**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И СТАНДАРТОВ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**25**
Бугакова Екатерина Владимировна Полькина Светлана Николаевна	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**	**28**
Виноградская Марина Юрьевна Салдаева Анастасия Александровна	**ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**	**31**
Воеводская Елена Андреевна	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ**	**34**
Вольгушев Антон Евгеньевич	**ВАРИАТИВНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ**	**37**
Воробьев Дмитрий Валерьевич Гришин Вадим Васильевич Суханова Елена Вадимовна	**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КИНО ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «ЗАСТАВА ИЛЬИЧА»)**	**40**
Газизова Фарида Самигулловна Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна	**ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**43**
Грушевская Наталия Витальевна Куницына Наталья Игоревна Исаенко Ольга Сергеевна	**ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ КОМПЛЕКТОВАНИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКИХ БИБЛИОТЕКАХ**	**47**
Гусев Дмитрий Александрович Уварина Наталья Викторовна	**О ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАСЛЕДИЯ НАРОДНОГО ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**	**49**
Гусейнова Сабина Тагировна Ильясов Абусупиян Буташевич Алиева Патимат Джамалутиновна	**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИИ В МЕДИЦИНСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**52**
Гусейнова Сабина Тагировна Моллаева Наида Раджабовна Шахбанов Руслан Казбекович	**РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**	**56**

Зубков Артём Дмитриевич	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ	60
Казаченко Наталья Александровна Букатова Виктория Викторовна	ЦИФРОВАЯ И АНАЛОГОВАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ГРАФИКА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	63
Калинина Нина Геннадьевна Колесова Надежда Николаевна Стаковецкая Ольга Константиновна	РАЗВИТИЕ НАВЫКА КРИТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	66
Карикаш Валентина Ивановна	ПЛАНИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	69
Каткова Ольга Владимировна Скачкова Елена Геннадьевна Тихонова Наталья Александровна	ОРГАНИЗАЦИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	72
Каштанова Светлана Николаевна Козловс Марина Владимировна	ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	75
Кислова Оксана Николаевна Громова Анна Игоревна Быстрова Вероника Павловна	БИОМЕХАНИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В.Э. МЕЙЕРХОЛЬДА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ АДАПТАЦИИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ	78
Костюченко Роман Юрьевич Семенова Анастасия Дмитриевна	БАЗОВЫЕ И БАЗИСНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБОБЩЕНИИ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО МАТЕМАТИКЕ	80
Круподёрова Климентина Руслановна Асманова Полина Дмитриевна	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	83
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна	ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	86
Круподерова Елена Петровна Яшина Виктория Денисовна	ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ	88
Кузнецова Валентина Игоревна	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИИ-КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	91
Кузьмичева Татьяна Викторовна Афонькина Юлия Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ С МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКОМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	94
Кулибеков Нурулла Асадуллаевич Атагишиева Гульнара Солтанмурадовна Паштаев Булат Дагирович	ВИРТУАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ	97
Куулар Лариса Лопсановна	ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ДВУХЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА	100
Лапшова Анна Владимировна Коняева Елена Александровна Меркушова Екатерина Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	104
Литвинова Валентина Станиславовна Бойченко Наталья Евгеньевна Шаталова Татьяна Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИИ	107
Лукьянова Ольга Геннадиевна	ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В СПО ЧЕРЕЗ ДЕМОЭКЗАМЕН	110
Лутовина Екатерина Емельяновна Чикенева Ирина Валерьевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕФИЦИТЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ	113

Любек Диана Андреевна	ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	115
Макарова Ольга Владимировна Черных Юлиана Станиславовна	ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ	119
Макарова Саргылана Михайловна Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна	УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ И ИЗМЕНЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	122
Макеева Татьяна Витальевна Барабошин Александр Тимофеевич	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ – КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	125
Малютина Оксана Петровна Бубнов Александр Леонидович	УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГРАЖДАНСКИХ ВУЗОВ И ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	128
Маракушина Ирина Геннадьевна Загороднюк Анастасия Николаевна Поляшова Наталья Владимировна	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ	131
Маркова Светлана Михайловна Седых Екатерина Павловна Сидоров Андрей Николаевич	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КЛАСТЕРА	134
Марюхина Валентина Викторовна Дамба Наталья Чоодуевна Токарева Марина Александровна	ЭТНОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ	137
Мацкевич Елена Эдуардовна Широкогорова Татьяна Германовна	СВЕТСКАЯ БЕСЕДА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ МЕДИЦИНЫ	140
Милькевич Оксана Анатольевна	ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕРИОД ИЗМЕНЕНИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	143
Минаев Станислав Алексеевич	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАТЮРМОРТА В ДЕКОРАТИВНОМ РЕШЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	147
Моисеева Алена Николаевна Пересунько Анастасия Николаевна	ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	149
Моисеева Алена Николаевна Шавшаева Людмила Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ, ДИАГНОСТИКА, ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	152
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Миронова Ольга Алексеевна	ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ ТЕСТОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	155
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Пронина Наталья Сергеевна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ ТЕСТОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	160
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Пронина Наталья Сергеевна	РОЛЬ МЕЖДОМЕТИЙ В РАЗВИТИИ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	164
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Пронина Наталья Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПЕСЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	167
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Шиканова Анастасия Николаевна	ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	170
Мусаева Райганат Ахмедовна Залитинова Супияханум Атаевна Рубанова Елена Ивановна	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	173

Мусин Олег Алишерович Бурханова Ирина Юрьевна Иванова Светлана Сергеевна	РАСШИРЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	176
Мусин Олег Алишерович Иванова Светлана Сергеевна Бурханова Ирина Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМИ ЛЮДЬМИ	179
Мусин Шагит Ришатович Куваева Марина Михайловна Ракаева Аэлита Мидхатовна	СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	182
Мусханова Исита Вахидовна Арсамирзаева Тумиша Альвиевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	185
Насретдинов Айдар Ильдарович	ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ПЕРЕДОВОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ШКОЛЫ	189
Новик Вероника Юльевна	ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	191
Нуриева Алеся Радиевна Газизова Фарида Самигулловна Миннуллина Розалия Фаизовна	ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО: ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ЧЕРЕЗ КОНКУРСЫ	194
Нуриева Алеся Радиевна Миннуллина Розалия Фаизовна Галич Татьяна Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	199
Овсянникова Оксана Александровна Цао Вэнь	СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-АККОРДЕОНИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ	203
Овсянникова Оксана Александровна Юй Го	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЙСКИХ ВОКАЛИСТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	205
Одинокова Алина Андреевна Салмина Ангелина Валентиновна Медведева Елена Юрьевна	ВЫЯВЛЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ДЕФИЦИТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	208
Олешова Варвара Васильевна Галкина Вера Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К БАЗОВЫМ УЧЕБНЫМ ДЕЙСТВИЯМИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	211
Орлова Дарья Сергеевна	УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВООВО РОСГВАРДИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	214
Остапенко Кира Константиновна Погосян Виктория Акоповна	ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ НА СЮЖЕТНОЙ ОСНОВЕ: ТРАНСФЕР ОПЫТА	217
Павицкая Зоя Ивановна Тубальцева Валентина Александровна	К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	220
Панцева Елена Юрьевна Кислякова Ольга Петровна Хазова Алёна Александровна	МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ	224
Панчищина Валентина Алексеевна Зайцева Дарья Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	227
ПСИХОЛОГИЯ		
Дворцова Елена Валерьевна Коваль Дарья Викторовна	ТРЕВОЖНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ	231
Жарова Дарья Викторовна Скитневская Лариса Витальевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РОДИТЕЛЬСТВУ	234

Жильцова Ольга Николаевна	ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ПРЕДИКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, ОБУЧАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	236
Иванов Сергей Меркурьевич Борисова Ксения Олеговна Заварзин Александр Валерьевич	ОСНОВЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	239
Истомина Светлана Владимировна	ВКЛАД САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В ФОРМИРОВАНИЕ ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА	242
Кряжева Елена Вячеславовна Кожокар Вероника Викторовна	СПЕЦИФИКА ЦИФРОВОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ: ТРИГГЕРЫ, ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА	246
Ледовская Татьяна Витальевна	СПЕЦИФИКА СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ДОСТИЖЕНИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ	249
Лукьянов Алексей Сергеевич	МАРКЕРЫ МЕНТАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ РОССИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	252
Маннанова Елена Анатольевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННÓЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ	255
Маннанова Елена Анатольевна Колесникова Ирина Геннадьевна	ЦИФРОВЫЕ РИСКИ И РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	258
Морозова Людмила Борисовна Яшина Яна Михайловна Луковникова Анастасия Алексеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	262
Никитина Александра Александровна Маннанова Елена Анатольевна Огородникова Надежда Павловна	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР САМООЦЕНКИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ	265
Плугина Мария Ивановна Слюсарева Елена Сергеевна Соловьева Ольга Владимировна	СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ	269
Раева Татьяна Викторовна Малютина Татьяна Владимировна Юдина Наталья Викторовна	ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВРАЧЕЙ-ОРДИНАТОРОВ ПАЦИЕНТ-ОРИЕНТИРОВАННЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ	272
Рассказова Ирина Николаевна Мурзина Наталья Павловна	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ	275
Савина Наталья Викторовна Сарычев Владислав Вячеславович	АДАПТАЦИЯ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП К УСЛОВИЯМ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	279
Серегина Олеся Станиславовна Сызранцева Анастасия Евгеньевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	282
Синицин Кирилл Павлович Козьяков Роман Валерьевич	ЭВОЛЮЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЗРИТЕЛЯ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ИСКУССТВАХ: ОТ СЦЕНОГРАФИИ К ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	285
Синицин Кирилл Павлович Козьяков Роман Валерьевич	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АКТЁРА И ЗРИТЕЛЯ: ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗАРАЖЕНИЕ, ЭМПАТИЯ И ФЕНОМЕН «ЧЕТВЁРТОЙ СТЕНЫ»	288
Синкевич Ирина Алексеевна Тучкова Тамара Васильевна	ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА	291
Слюсарева Елена Сергеевна Мизина Наталья Николаева Борозенец Дмитрий Васильевич	ВИКТИМНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДИКТОР НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	295

Слюсарева Елена Сергеевна
Сулейманов Александр Георгиевич
РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ **298**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 92. Часть 3.

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 35,57.
Тираж 500 экз. Свободная цена.