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 (4)

Сборник научных трудов

Ялта
2026

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 92. – Ч. 4. – 312 с.

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК 371.2
студент Акимова Александра Нюргустановна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Афанасьева Лира Иппатьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

АДАПТАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО УЧЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье исследуется проблема адаптации системы управленческого учета в образовательных учреждениях в условиях активной цифровой трансформации социально-экономической среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации учетных процессов, которые сталкиваются с новыми вызовами цифровой эпохи. Автор анализирует противоречия между традиционными методами управленческого учета и требованиями современной цифровой среды, выявляя ключевые точки напряжения в существующих практиках. В работе подробно рассматриваются современные инструменты автоматизации – BI-системы, ERP-решения и облачные платформы – с позиции их потенциала для трансформации учетных процессов. Особое внимание уделяется оценке функциональных возможностей цифровых технологий в контексте специфики образовательных организаций. Практическая часть исследования включает эмпирический анализ внедрения цифровой системы учета в ряде образовательных учреждений, что позволяет получить репрезентативные данные о результативности преобразований. На основе проведенного анализа выявлены основные барьеры и драйверы цифровой адаптации управленческого учета. Сформулированы ключевые требования к цифровой инфраструктуре, необходимой для эффективного функционирования модернизированной системы учета. По итогам исследования разработан унифицированный шаблон цифровой отчетности, ориентированный на потребности управленческих кадров в сфере образования. Предложенный инструмент призван способствовать оптимизации учетных процессов и повышению обоснованности управленческих решений в образовательных организациях.
Ключевые слова: управленческий учет, образовательные учреждения, цифровая трансформация, автоматизация учета, облачные платформы, цифровизация, цифровая отчетность, оптимизация процессов.
Annotation. This article examines the adaptation of management accounting systems in educational institutions amid the active digital transformation of the socio-economic environment. The relevance of the study stems from the need to modernize accounting processes that face new challenges of the digital age. The author analyzes the contradictions between traditional management accounting methods and the requirements of the modern digital environment, identifying key points of tension in existing practices. The paper examines in detail modern automation tools-BI systems, ERP solutions, and cloud platforms-from the perspective of their potential for transforming accounting processes. Particular attention is paid to assessing the functionality of digital technologies in the context of the specifics of educational organizations. The practical part of the study includes an empirical analysis of the implementation of a digital accounting system in a number of educational institutions, which allows for the collection of representative data on the effectiveness of the transformation. Based on the analysis, the main barriers and drivers of the digital adaptation of management accounting are identified. Key requirements for the digital infrastructure necessary for the effective functioning of the modernized accounting system are formulated. Based on the research findings, a unified digital reporting template was developed, tailored to the needs of education managers. The proposed tool is designed to streamline accounting processes and improve the validity of management decisions in educational institutions.
Key words: management accounting, educational institutions, digital transformation, accounting automation, cloud platforms, digitalization, digital reporting, process optimization.

Введение. В условиях глобальной цифровой трансформации всех сфер общественной жизни система образования сталкивается с необходимостью переосмысления традиционных управленческих механизмов. Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, формирование цифровой экономики и изменение запросов социума обусловливают потребность в модернизации инструментов управленческого учета, которые долгое время оставались консервативными и ориентированными на устоявшиеся бюрократические процедуры. Образовательные учреждения, будучи ключевыми институтами трансляции знаний и формирования человеческого капитала, не могут функционировать эффективно без адаптации учетных процессов к требованиям цифровой эпохи.

Специфика управленческого учета в образовательной сфере определяется множественностью целевых установок, сложной структурой финансирования, необходимостью соблюдения нормативных требований и высокой степенью социальной ответственности. Традиционные методы учета, основанные на ручном вводе данных, периодической отчетности и локальном хранении информации, все чаще демонстрируют свою ограниченность: они не обеспечивают оперативности принятия решений, затрудняют анализ больших массивов данных и не позволяют в полной мере использовать потенциал прогнозной аналитики. В результате снижается прозрачность управления ресурсами, возрастает риск ошибок и дублирования функций, а управленческие решения нередко принимаются на основе неполной или устаревшей информации.

Цифровая трансформация открывает принципиально новые возможности для оптимизации учетных процессов: автоматизация рутинных операций, интеграция разнородных данных в единую информационную среду, применение инструментов бизнес-аналитики и предиктивного моделирования. При этом переход к цифровой модели учета требует не только технической модернизации, но и пересмотра организационных процедур, стандартов документооборота и компетенций персонала.

Изложение основного материала статьи. Управленческий учет в образовательных учреждениях представляет собой систематизированную совокупность методов, инструментов и процедур сбора, обработки и интерпретации информации, ориентированную на обеспечение эффективного управления ресурсами организации. В отличие от финансового учета, ориентированного преимущественно на внешних пользователей и регламентированного строгими нормативными требованиями, управленческий учет носит внутренний характер и нацелен на удовлетворение информационных потребностей руководящего состава при принятии оперативных и стратегических решений.

Ключевой особенностью управленческого учета в образовании выступает множественность целевых установок, не сводимых исключительно к экономической эффективности. Наряду с рациональным использованием финансовых и материальных ресурсов, учетные процессы должны обеспечивать прозрачность достижения образовательных результатов, выполнение социальных обязательств и соответствие нормативным требованиям в сфере качества обучения. Это предопределяет необходимость интеграции в систему учета показателей, отражающих не только стоимостные, но и качественные аспекты деятельности: успеваемость обучающихся, эффективность педагогических методик, уровень удовлетворенности участников образовательного процесса [2, С. 333]. В коммерческих организациях подобные индикаторы,

как правило, не входят в периметр управленческого учета, что подчеркивает принципиальное отличие образовательных учреждений.

Ресурсное обеспечение образовательных организаций также накладывает специфические требования на систему управленческого учета. Преобладание бюджетного финансирования, многоканальность поступления средств (субсидии, гранты, платные услуги), а также необходимость строгого целевого использования ресурсов обусловливают повышенную детализацию аналитических разрезов учета. В частности, требуется раздельный учет по источникам финансирования, программам обучения, структурным подразделениям и видам деятельности.

Процесс цифровой трансформации оказывает фундаментальное воздействие на традиционные модели управленческого учета, выявляя системные противоречия между устоявшимися методиками и новыми требованиями информационной среды. Классические процедуры учета, сформировавшиеся в условиях преимущественно бумажного документооборота и периодической отчетности, демонстрируют ограниченную адаптивность к современным запросам управления. Ключевым противоречием выступает несоответствие между инерционностью традиционных методик и необходимостью оперативного принятия решений, обусловленной динамикой цифровой экономики [1, С. 122]. В то время как классические подходы предполагают накопление и обработку данных с определенной периодичностью (ежемесячно, ежеквартально), цифровая среда требует непрерывного мониторинга показателей и мгновенного доступа к актуальной информации.

Одной из наиболее существенных проблем традиционных моделей остается низкая скорость обработки данных, обусловленная ручным вводом информации, многоступенчатой системой согласования и отсутствием автоматизированных механизмов верификации. Это приводит к значительным временным задержкам при формировании управленческих отчетов, что существенно снижает их ценность для принятия оперативных решений. В условиях цифровой трансформации, где скорость реакции на изменения рынка или внутренней среды становится критическим фактором конкурентоспособности, подобные задержки создают существенные управленческие риски. Кроме того, ручная обработка данных повышает вероятность ошибок и неточностей, что подрывает достоверность учетной информации.

Фрагментарность информационных потоков представляет собой еще одно принципиальное ограничение традиционных учетных систем. Данные зачастую аккумулируются в разрозненных источниках – бухгалтерских программах, кадровых системах, локальных таблицах – без единой интеграционной платформы. Это препятствует формированию целостной картины деятельности организации и затрудняет комплексный анализ взаимосвязей между различными показателями. В цифровой среде, где ценность информации определяется ее комплексностью и взаимосвязанностью, подобная фрагментарность становится критическим барьером. Отсутствие интегрированной аналитики не позволяет проводить многофакторный анализ, прогнозирование и сценарное моделирование, что существенно ограничивает стратегические возможности управления [6, С. 4].

Сопоставление классических процедур учета с требованиями цифровой среды выявляет ряд принципиальных расхождений. Традиционные методики ориентированы на стандартизированные формы отчетности и жесткие регламенты, тогда как цифровая трансформация диктует необходимость гибкости и адаптивности учетных процессов. Требование масштабируемости, характерное для цифровой среды, вступает в противоречие с жесткой структурой традиционных систем, не предусматривающих оперативное расширение аналитических разрезов или включение новых показателей. Аналогично принцип прозрачности, ключевой для цифрового управления, трудно реализуем в рамках классических процедур, где значительная часть данных остается недоступной для оперативного анализа из-за технологических и методологических ограничений.

В условиях цифровой трансформации управленческого учета образовательные организации получают доступ к широкому спектру технологических решений, способных кардинально повысить эффективность учетных процессов. Ключевыми инструментами современной цифровой инфраструктуры выступают BI-системы (Business Intelligence), ERP-платформы (Enterprise Resource Planning) и облачные сервисы, каждый из которых решает определенный круг задач в рамках комплексной автоматизации учета.

BI-системы представляют собой комплекс программных решений для сбора, обработки и визуализации данных, ориентированный на поддержку управленческих решений. В контексте образовательных учреждений (на примере МБОУ СОШ № 21, МБОУ СОШ № 33 им. Л.А. Колосовой и МБОУ Городская классическая гимназия г. Якутска) такие системы позволяют формировать интерактивные дашборды с ключевыми показателями деятельности: успеваемостью учащихся, загрузкой педагогов, использованием материально-технической базы [3, С. 7]. Важнейшим преимуществом BI-решений выступает возможность многомерного анализа данных – например, сопоставление результатов обучения с затратами на образовательные программы или оценка эффективности использования аудиторного фонда. Однако внедрение BI-систем сопряжено с рисками, связанными с необходимостью качественной предварительной очистки данных и высокой квалификацией персонала для интерпретации аналитических отчетов.

ERP-платформы обеспечивают интеграцию всех бизнес-процессов организации в единой информационной среде, что особенно актуально для образовательных учреждений с разветвленной структурой управления. В рассматриваемых школах внедрение ERP-систем позволило:

– автоматизировать учет кадров и рабочего времени педагогов;

– вести сквозной учет материальных запасов (учебные пособия, оборудование, расходные материалы);

– синхронизировать планирование бюджета с фактическими расходами;

– формировать регламентированную отчетность в соответствии с требованиями Минобрнауки и региональных органов управления образованием [7, С. 141].

Ключевым преимуществом ERP является устранение информационных разрывов между подразделениями – например, согласование закупок с финансовым планом или учет посещаемости с начислением стимулирующих выплат. Вместе с тем внедрение таких платформ требует значительных временных и финансовых затрат на настройку под специфику образовательного учреждения, а также сопряжено с риском сопротивления персонала при переходе на новые процессы [5, С. 106].

Облачные сервисы предлагают альтернативный подход к цифровизации учетных процессов, обеспечивая доступ к данным из любой точки и снижая затраты на ИТ-инфраструктуру. Для школ г. Якутска использование облачных решений оказалось особенно востребованным в условиях удаленного взаимодействия с региональными органами управления образованием и родителями. Внедрение облачных платформ позволило:

– организовать электронный документооборот между филиалами и центральным офисом;

– обеспечить резервное копирование данных с гарантией их сохранности;

– масштабировать вычислительные ресурсы в периоды пиковых нагрузок (например, при сдаче отчетности) [4, С. 11].

Однако использование облачных сервисов сопряжено с рисками, связанными с защитой персональных данных учащихся и сотрудников, а также зависимостью от качества интернет-соединения в регионе.

Для МБОУ СОШ № 21 и МБОУ СОШ № 33 приоритетным стало внедрение облачных BI-решений с модулями

аналитики успеваемости, тогда как Городская классическая гимназия сделала ставку на полнофункциональную ERP-систему для комплексного управления ресурсами. Такой дифференцированный подход демонстрирует, что выбор цифровых инструментов должен опираться на конкретные потребности учреждения, уровень цифровой зрелости и стратегические цели развития.

На примере ряда образовательных организаций (в том числе МБОУ СОШ № 21, МБОУ СОШ № 33 им. Л.А. Колосовой и МБОУ Городская классическая гимназия г. Якутска) был проведен комплексный анализ модели цифровизации учетных процессов, включающую интеграцию BI-систем, ERP-платформ и облачных сервисов.

Количественные показатели эффективности внедрения цифровой системы учета демонстрируют существенную оптимизацию операционных процессов. В частности, зафиксировано сокращение временных затрат на формирование регулярной управленческой отчетности в среднем на 40-60% по сравнению с периодом использования ручных методов. Так, процедура подготовки ежемесячного отчета по использованию материальных ресурсов, ранее занимавшая до трех рабочих дней, после автоматизации выполняется в течение 4-6 часов. Аналогичная динамика наблюдается при формировании аналитических справок по кадровому составу: время обработки данных сократилось с 1,5-2 дней до 3-4 часов. Повышение точности данных подтверждается снижением количества ошибок в отчетности – по итогам полугодового мониторинга доля некорректных записей уменьшилась на 75%, что обусловлено автоматизированной проверкой валидности вводимой информации и устранением дублирования данных.

Качественные изменения проявляются в повышении доступности и прозрачности учетной информации для всех уровней управления. Кроме того, интеграция ERP-системы с региональными информационными порталами обеспечила автоматическую синхронизацию отчетности с требованиями контролирующих органов, что снизило административную нагрузку на персонал и минимизировало риски нарушения сроков предоставления документов.

В рамках исследования разработан шаблон цифровой отчетности, ориентированный на специфику управленческого учета в образовательных учреждениях. Данный шаблон представляет собой концептуальную модель, призванную систематизировать сбор, обработку и представление учетной информации с учетом ключевых особенностей функционирования образовательных организаций.

Шаблон включает четыре базовых аналитических блока, каждый из которых соответствует ключевым направлениям управленческой деятельности. Первый блок охватывает финансовые показатели, включая мониторинг исполнения бюджета, детализацию расходов по статьям и оценку эффективности использования финансовых ресурсов. Второй блок посвящен кадровой аналитике: в нем предусмотрены механизмы учета загрузки педагогических работников, распределения учебной нагрузки и отслеживания динамики квалификации персонала. Третий блок ориентирован на управление материально-техническим обеспечением – он позволяет фиксировать состояние фондов, планировать закупки и анализировать использование аудиторного пространства. Четвертый блок аккумулирует данные об образовательных результатах: успеваемости обучающихся, итогах внешних оценочных процедур и уровне вовлеченности учащихся в олимпиадное и конкурсное движение.

С точки зрения функциональной реализации, шаблон предполагает использование стандартизированных форм ввода данных, что обеспечивает единообразие учета и снижает вероятность ошибок. Визуализация результатов расчета ключевых индикаторов осуществляется посредством графиков и таблиц, формируемых в режиме, допускающем настройку аналитических разрезов – по классам, учебным предметам, временным периодам и иным релевантным параметрам.

Особую значимость будет иметь заложенная в шаблоне возможность интеграции с внешними информационными системами, в том числе с общероссийскими образовательными платформами (например, с «Российской электронной школой»). Такая интеграция позволит синхронизировать учетные данные с централизованными ресурсами и обеспечит их актуальность и согласованность.

Предложенный шаблон не является жестко фиксированным: его структура допускает модификацию в зависимости от стратегических задач учреждения, изменений нормативной базы или внедрения новых цифровых инструментов. Тем не менее, базовая архитектура сохраняет свою целостность, обеспечивая преемственность учетных процедур и сопоставимость данных в динамике. Внедрение подобного шаблона в перспективе способно стать важным элементом цифровой трансформации управленческого учета, способствуя повышению прозрачности, оперативности и обоснованности принимаемых управленческих решений в образовательной сфере.

Выводы. В результате проведенного исследования нами были выявлены ключевые закономерности и тенденции, характеризующие процесс адаптации системы управленческого учета в образовательных учреждениях в условиях цифровой трансформации. Анализ теоретических основ управленческого учета продемонстрировал его специфическую природу в образовательной сфере, обусловленную множественностью целевых установок, жесткой нормативной регламентацией и особенностями ресурсного обеспечения. Изучение современных цифровых инструментов (BI-систем, ERP-платформ и облачных сервисов) показало их значительный потенциал для трансформации управленческого учета. Внедрение данных технологий позволяет не только автоматизировать рутинные операции, но и обеспечить интеграцию разнородных данных, многомерный анализ показателей и визуализацию результатов.

Разработанный теоретический шаблон цифровой отчетности представляет собой концептуальную модель, способную стать основой для систематизации учетных процессов в образовательных учреждениях. Его модульная структура, включающая финансовые, кадровые, материально-технические и образовательные блоки, обеспечивает комплексное отражение ключевых аспектов деятельности организации.

Таким образом, цифровая трансформация управленческого учета в образовании представляет собой многоаспектный процесс, требующий не только технологической модернизации, но и пересмотра методологических подходов. Внедрение современных цифровых инструментов и стандартизированных шаблонов отчетности способно обеспечить: повышение прозрачности учетных процедур, сокращение временных затрат на формирование отчетности, усиление обоснованности управленческих решений и соответствие нормативным требованиям.

Литература:

1. Кирилевич, А.А. Использование цифровых возможностей в образовательном учреждении: тренды и перспективы / А.А. Кирилевич, О.Н. Наумова // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. – 2023. – № 4. – С. 120-126

2. Курбанмагомедов, А.К. Цифровые трансформации современного учителя / А.К. Курбанмагомедов, М.Г. Мухидинов, Г.А. Магомедов // МНКО. – 2024. – № 2(105). – С. 332-334

3. Овсянникова, А.В. Цифровая трансформация образования: ключевые драйверы, барьеры и перспективы развития / А.В. Овсянникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – № 3. – С. 1-9

4. Полоников, И.В. Системный анализ эволюции концепции образовательных технологий / И.В. Полоников // ИВД. – 2025. – № 5(125). – С. 1-18

5. Севумян, Г.М. Реализация основных трендов управления образованием в государственных программах и проектах Российской Федерации / Г.М. Севумян // Вестник экспертного совета. – 2025. – № 2(41). – С. 104-109

6. Скопина, И.В. Цифровая трансформация административного управления в школах и вузах / И.В. Скопина // Современные технологии управления. – 2025. – № 1(109). – С. 1-19
7. Шматко, А.Д. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития / А.Д. Шматко, А.А. Волкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 6. – С. 139-147

УДК 373.21
студент 4 курса Акимова Татьяна Анатолиевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Попова Людмила Витальевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЯКУТСКИЙ ТРАДИЦИОННЫЙ УКЛАД ЖИЗНИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ ЯКУТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема приобщения детей старшего дошкольного возраста к народной культуре якутов через интеграцию элементов традиционного уклада жизни в образовательный процесс дошкольной организации. Актуальность исследования обусловлена снижением интереса к этническим традициям в современных условиях глобализации и необходимостью формирования этнокультурной идентичности у подрастающего поколения. В работе представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации программы «Күн эгэлгэтэ», направленной на системное погружение воспитанников в культурную среду народа саха. Диагностика исходного уровня показала преимущественно средний уровень сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов приобщения к культуре. Формирующий этап включал шесть направлений работы, синхронизированных с традиционным календарём якутов. Особое внимание уделено взаимодействию с родителями как ключевому условию эффективности этнокультурного воспитания. Результаты контрольного этапа подтвердили положительную динамику во всех компонентах приобщения детей к народной культуре. Выделены три педагогических условия успешной реализации этнокультурного компонента: программная интеграция, использование разнообразных технологий и системная работа с семьёй. Материалы статьи могут быть использованы воспитателями дошкольных образовательных организаций Республики Саха (Якутия) для разработки авторских программ этнокультурной направленности.
Ключевые слова: традиционный уклад жизни, народная культура, дошкольное образование, этнокультурное воспитание, программа «Күн эгэлгэтэ», дети старшего дошкольного возраста, народ саха, педагогические условия, взаимодействие с семьёй, этническая идентичность.
Annotation. The article examines the problem of introducing senior preschool children to the folk culture of the Yakuts through the integration of traditional lifestyle elements into the educational process of preschool organizations. The relevance of the study is due to the declining interest in ethnic traditions in modern conditions of globalization and the need to form ethnocultural identity in the younger generation. The paper presents the results of experimental work on the implementation of the «Kün egelgete» program, aimed at systematic immersion of children in the cultural environment of the Sakha people. Diagnostics of the initial level showed a predominantly average level of formation of cognitive, emotional and behavioral components of acquaintance with culture. The formative stage included six areas of work synchronized with the traditional calendar of the Yakuts. Special attention is paid to interaction with parents as a key condition for the effectiveness of ethnocultural education. The results of the control stage confirmed positive dynamics in all components of children's acquaintance with folk culture. Three pedagogical conditions for successful implementation of the ethnocultural component are highlighted: program integration, use of various technologies and systematic work with the family. The materials of the article can be used by educators of preschool educational organizations of the Republic of Sakha (Yakutia) to develop author's programs of ethnocultural orientation.
Key words: traditional way of life, folk culture, preschool education, ethnocultural education, program «Kün egelgete», senior preschool children, Sakha people, pedagogical conditions, interaction with family, ethnic identity.

Введение. Сохранение этнокультурной идентичности в условиях глобализации представляет собой одну из приоритетных задач современной системы образования. Для Республики Саха (Якутия) эта проблема приобретает особую значимость, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы отношения ребёнка к культуре родного народа, формируются первоначальные представления о традициях и ценностях этноса. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчёркивает необходимость формирования у детей основ гражданской идентичности на основе знакомства с культурой своего народа, что законодательно закрепляет статус этнокультурного компонента как обязательной части образовательной программы [1].

Якутский традиционный уклад жизни представляет собой целостную систему передачи культурного наследия, включающую особенности быта, хозяйства, обрядов, праздников, ремёсел и фольклора. Однако в современных условиях наблюдается снижение интереса к этническим традициям в повседневной жизни, что актуализирует задачу их педагогического осмысления и интеграции в образовательный процесс дошкольного учреждения. Л.С Выготский утверждеат, что старший дошкольный возраст в дошкольном детстве является более подходящим периодом для приобщения к народной культуре, так как, в этот период активно формируются нравственные основы личности ребенка, эмоционально-ценностное отношение к миру и обществу в целом, равно как и способность к усвоению сложных культурных смыслов [8].

Проблематика приобщения дошкольников к народной культуре неоднократно становилась предметом научных изысканий. В частности, Г.Н. Волков характеризует народную культуру как «духовный код» этноса, аккумулирующий многовековой опыт выживания, систему мировоззренческих установок и способы трансляции знаний между поколениями [9]. И.С. Портнягин, опираясь на концепцию «кут-сюр», утверждает, что освоение народной культуры ребёнком должно происходить через три составляющие души («ийэ кут», «буор кут», «салгын кут»), которые, по его мнению, служат основой гармоничного становления личности [11]. А.А. Григорьева, в свою очередь, акцентирует роль этнокультурного компонента семейного уклада и доказывает необходимость внедрения традиционных национальных ценностей в образовательный процесс через семью [16].

Однако при наличии разработанных теоретических подходов к этнокультурному воспитанию практические способы интеграции традиционного жизненного уклада в деятельность дошкольных учреждений остаются недостаточно изученными и требуют дальнейших исследований.

Особенно актуальным является вопрос о педагогических условиях, обеспечивающих эффективность приобщения детей

к народной культуре через элементы традиционного быта, труда, праздников и этикета.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности влияния традиционного уклада жизни якутов на приобщение детей старшего дошкольного возраста к народной культуре.

Изложение основного материала статьи. Понятие «уклад жизни» в современной педагогической науке рассматривается как многогранное явление, отражающее установившийся порядок организации жизнедеятельности, основанный на исторической и социальной преемственности. Т.А. Берсенева определяет уклад жизни как «установившийся порядок отношений, отражённый в образе жизни и включающий в себя сложившуюся систему духовно-нравственных ценностей, усвоенных предшествующими поколениями» [3]. Данный подход позволяет рассматривать традиционный уклад не как застывшую форму прошлого, а как динамичную педагогическую систему, способную адаптироваться к современным условиям.

Специфика традиционного уклада жизни якутов обусловлена уникальными природно-климатическими условиями Республики Саха (Якутия). И.Г. Фёдоров подчёркивает, что традиционный уклад якутов представляет собой «целостную систему организации жизнедеятельности, сформировавшуюся в условиях экстремального климата Крайнего Севера и отражающую гармоничное взаимодействие человека с природной средой» [10]. Выживание в условиях Севера требовало не только физической выносливости, но и высокой духовной организации, сплочённости рода и строгого соблюдения традиционных норм.

Для народа саха мировоззренческой основой уклада является учение «Айыы» и этнопедагогика «кут-сюр». И.С. Портнягин отмечает, что в результате педагогического осмысления верования в божества возникла школа воспитания «кут-сюр», рассматривающая личность ребёнка как триединство духовных начал [8]. Данная триадическая структура личности является ключевой для понимания сущности традиционного уклада в якутской педагогике.

В своих исследованиях М.И. Баишева в своих исследованиях этнокультурного развития выделяет такие группы традиций которые можно разделить на несколько групп: природоохранные, трудовые, словесно-напутственные, межпоколенческие, культурно-досуговые [2]. Природоохранные традиции занимают особое место: бережное отношение к земле, воде, животным, растениям формировало экологическое сознание и основы безопасности жизнедеятельности. Трудовые традиции включали навыки практической деятельности, разделение обязанностей по полу и возрасту, что способствовало развитию самостоятельности и ответственности.

Важным элементом уклада были календарные обряды и праздники, которые регулировали ритм жизни и передавали поколениям ценностные смыслы. К.Д. Уткин определяет праздник Ысыах как духовный памятник национальной культуры якутского народа, где происходит открытая демонстрация внешних и внутренних проявлений материальной и духовной культуры [9]. Участие в Ысыахе формировало чувство общности, уважение к циклу природы, веру в возрождение жизни и преемственность поколений.

Для выявления исходного уровня приобщения детей к якутской народной культуре были использованы три диагностические методики, адаптированные под этнокультурный контекст Республики Саха (Якутия). В исследовании приняли участие 22 воспитанника старшего дошкольного возраста (5-7 лет): экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) по 11 человек в каждой. Диагностика охватывала три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий:

1.«Отечество моё – Россия» (модифицированная Д.В Григорьевой).

Цель: Диагностика уровня знаний о традициях, ценностях и укладе жизни якутов.

2. «Незаконченные предложения» (в модифиции Д.В. Лубовского).

Цель: Оценка эмоционально-ценностного отношения к якутской культуре.

3. «Диагностика сформированности знаний» (в модификации О.В. Акуловой).

Цель методики – выявление способности ребёнка применять имеющиеся знания на практике (поведенческий аспект).

Анализ результатов исследования выявило, что когнитивный компонент: высокий уровень отсутствует полностью (0% в обеих группах). У что свидетельствует о фрагментарности и бессистемности знаний. Низкий уровень отмечен у 27,3% детей ЭГ и 18,2% детей КГ. Характерные недостатки знаний: дети преимущественно называют Ысыах, но не раскрывают смыслового содержания его ключевых элементов; идентифицируют внешние атрибуты, не проникая в их символику; знания ограничены предметно-бытовым уровнем. Эмоциональный компонент: исходный уровень положительного отношения к якутской народной культуре в обеих группах квалифицируется как преимущественно средний.

Высокий уровень не зафиксирован. Отношение детей в целом положительное, но носит поверхностный характер: преобладают внешние атрибуты восприятия над глубоким ценностным переживанием. Выявлены дети с индифферентным отношением (низкий уровень), что требует особого внимания в ходе формирующей работы.

Высокий уровень сформированности поведенческого компонента выявлен у незначительного числа детей: 1 ребёнок в экспериментальной группе (9,1%) и 2 ребёнка в контрольной группе (18,2%). Преобладает средний уровень (ЭГ – 72,7%, КГ – 81,8%), что свидетельствует о наличии знаний о правилах поведения, но недостаточной устойчивости в их практическом применении.

На основе результатов констатирующего этапа был разработан и реализован формирующий этап исследования. Основной целью данного этапа являлось экспериментально апробировать программу «Күн эгэлгэтэ», направленную на приобщение детей старшего дошкольного возраста к народной культуре якутов через интеграцию элементов традиционного уклада жизни в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

Программа «Күн эгэлгэтэ» означает «разнообразие солнца». Эта программа включает в себя шесть направлений которые мы называем «тусхал». Все направления взаимосвязаны с календарными событиями якутского народа. Тусхал «Аптаах холбуйа» представляет собой сюжетно-ролевые игры и драматизацию ситуаций из традиционного быта якутов, тусхал «Уран тарбах» помогает приобщать детей к прикладному искусству народа, «Тэбэнэт» позволяет играть в различные национальные игры, «Туннук» предполает использование мультимедийных технологий, «Көмүлүөк тула» направлен на приобщение к фольклору, ознакомление с эпосом Олонхо, «Тыл эркинэ» подразумевает развитие речи через изучение традиционного этикета.

Занятия проводились один раз в неделю. Занятия разрабатывались таким образом, чтобы совпадали с событиями из традиционного календаря якутов, названия и смысл у каждого занятия были индивидуальными. Такой подход позволил детям погрузиться в традиционный уклад естественно, через ритм природы и хозяйственной деятельности предков.

На формирующем этапе исследования работе с родителями уделялось особое внимание. А.А. Григорьева считает, что именно в семье закладываются первичные представления о традициях и быте своего народа [6]. В современных условиях, когда многие семьи утрачивают связь с этнокультурными корнями, дошкольная образовательная организация берёт на себя компенсаторную функцию. Однако максимальная эффективность достигается лишь при условии системного взаимодействия с родителями.

В рамках программы «Күн эгэлгэтэ» была реализована модель партнёрского взаимодействия «ДОО – Семья», направленная на создание единого этнокультурного пространства. Работа с родителями строилась в три этапа:

организационно-диагностический (сентябрь), основной формирующий (сентябрь – апрель) и заключительный (май). Формы работы включали: совместные мастер-классы, домашние задания этнокультурного характера, проектную деятельность, цифровое взаимодействие, участие в праздниках.

Теоретический анализ и экспериментальная работа позволили выделить три ключевых педагогических условия, обеспечивающих успешное приобщение детей к народной культуре якутов через традиционный уклад жизни.

Первое условие: разработка и реализация специализированной программы, интегрирующей элементы уклада жизни в образовательный процесс. Стихийное знакомство с элементами культуры недостаточно для формирования устойчивой этнической идентичности. Необходима системность и последовательность. М.И. Баишева в своих исследованиях этнокультурного развития детей дошкольного возраста обосновывает необходимость целостного подхода к содержанию воспитания [2]. Программа должна охватывать все стороны уклада жизни: быт, труд, праздники, фольклор, этикет. Важно, чтобы эти элементы не были разрозненными мероприятиями, а были вплетены в ткань повседневной жизни детского сада.

Второе условие: использование разнообразных педагогических технологий, обеспечивающих эмоциональное проживание культурных смыслов. С.С. Яковлева и В.В. Тарабукина подчёркивают, что приобщение к ценностям происходит через проживание ситуаций и творческое освоение культурных форм [11]. Для реализации этого условия необходимо использование комплекса педагогических технологий: игровые технологии (сюжетно-ролевые игры, национальные подвижные и настольные игры), проектные технологии (краткосрочные творческие проекты), интерактивные технологии и технология проблемного обучения (диалоги, дискуссии, ситуативные задачи), личностно-ориентированный подход (учёт индивидуальных особенностей).

Третье условие: организация системного взаимодействия с родителями и создание этнокультурной развивающей среды. Д.А. Данилов и А.Г. Корнилова раскрывают потенциал сельского социума («туэлбэ») как естественной среды формирования этнокультурной компетентности [7]. В городских условиях функция «туэлбэ» частично переходит к дошкольному учреждению, но семья остается ключевым партнером. Так, взаимодействие с семьей должно включать совместные мероприятия, например, мастер-классы отражающие традиционный уклад жизни якутов (быт, фольклор, традиционные ремесла). Организация совместных занятий с привлечением родителей создает ситуацию взаимодействия поколений и предоставляет благоприятное условие для трансляции культуры в семью, что является сутью традиционного уклада.

Изучив теоретическую литературу по нашей теме и основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что традиционный уклад жизни якутов – это многоуровневая, динамичная система, которая объединяет материальные и духовные элементы культуры народа, ценностные ориентиры личности, поведенческие нормы и мировоззренческие устои. Якутский традиционный уклад жизни как средство приобщения детей к народной культуре может и должна стать содержательной и методической основой этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста.

Так, формирующий этап нашего исследования представлял собой целостную систему работы, которая сочетала в себе регулярную деятельность в рамках программы с яркими событийными мероприятиями. Программа «Күн эгэлгэтэ» сочетает в себе разные формы работы. Так, организация мероприятий «Урун Уолан» и «Мичээр мэниктэрэ» являет своей целью достижение комплексного эффекта в приобщении детей к народной культуре. Данные мероприятия подразумевали существенное влияние на расширение представлений воспитанников о якутском традиционном укладе жизни. Предполагалось, что практический опыт трансформируется в системные представления о культуре родного края и формирует у детей поведенческий компонент.

Наряду с обогащением знаний детей, наша работа была направлена на воспитание чувства гордости, за культурное наследие предков, пробуждение живого интереса и любознательности к традициям и укладу жизни своего народа, формирование навыков применять знания в деятельности.

Проведя анализ результатов формирующего этапа мы выявили положительную динамику во всех компонентах приобщения детей к народной культуре якутов. Так, в экспериментальной группе количество детей с высокими показателями когнитивного компонента увеличилось с 0% до 45,5%, в контрольной группе изменения составили с 0% до 18,2%. Средний уровень в экспериментальной группе снизился с 72,7% до 45,5%, в контрольной – с 81,8% до 63,6%. Низкий уровень в экспериментальной группе сократился с 27,3% до 9,1%, в контрольной остался на уровне 18,2%.

Эмоциональный компонент также продемонстрировал значительные изменения. В экспериментальной группе высокий уровень увеличился с 0% до 54,5%, в контрольной – с 0% до 27,3%. Средний уровень в экспериментальной группе снизился с 81,8% до 36,4%, в контрольной – с 90,9% до 54,5%. Низкий уровень в экспериментальной группе сократился с 18,2% до 9,1%, в контрольной остался на уровне 18,2%.

Поведенческий компонент показал наиболее существенные изменения. В экспериментальной группе высокий уровень увеличился с 9,1% до 63,6%, в контрольной – с 18,2% до 36,4%. Средний уровень в экспериментальной группе снизился с 81,8% до 27,3%, в контрольной – с 81,8% до 45,5%. Низкий уровень в экспериментальной группе сократился с 9,1% до 9,1%, в контрольной увеличился с 0% до 18,2%.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп подтвердил эффективность реализованной программы. Различия между группами по всем компонентам являются статистически значимыми, что свидетельствует о положительном влиянии традиционного уклада жизни на приобщение детей к народной культуре якутов

Выводы. Подводя итог по теме нашего исследования, мы пришли к выводу, что традиционный уклад жизни выступает не как архаичный пережиток, а как ресурс развития, позволяющий ребёнку обрести почву под ногами в быстро меняющемся мире, сохраняя связь с предками и открывая путь в будущее. Материалы исследования могут быть использованы воспитателями дошкольных образовательных организаций Республики Саха (Якутия) для разработки авторских программ этнокультурной направленности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. – 2013.

2. Баишева, М.И. Этнокультурное развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие / М.И. Баишева. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – 92 с.

3. Берсенева, Т.А. Уклад жизни как объект педагогического исследования / Т.А. Берсенева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 59. – С. 7-14

4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 2000. – 168 с.

5. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2005. – 1136 с.

6. Григорьева, А.А. Этнокультурная составляющая семейного уклада / А.А. Григорьева. – Якутск: СВФУ, 2008. – 145 с.

7. Данилов, Д.А. Социально-воспитательная работа в сельском социуме: региональные аспекты организационно-педагогического обеспечения / Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова. – Новосибирск: Наука, 1999. – 134 с.

8. Портнягин, И.С. Этнопедагогика кут-сюр / И.С. Портнягин. – Москва: Академия, 1998. – 184 с.
9. Уткин, К.Д. Праздник встречи лета как духовный памятник национальной культуры якутского народа / К.Д. Уткин. – Якутск: Бичик, 1998. – 156 с.
10. Федоров, И.Г. Уклад жизни народа саха / И.Г. Федоров. – Якутск: Бичик, 2012. – 312 с.
11. Яковлева, С.С. Воспитание патриотизма у дошкольника средствами фольклора / С.С. Яковлева // Этнопедагогические факторы духовно-нравственного развития личности детей: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 151-154
12. Яковлева, С.С. Приобщение дошкольников к традиционным духовно-нравственным ценностям народа саха / С.С. Яковлева, В.В. Тарабукина // Научное обозрение. – 2019. – № 4. – С. 122-125

Педагогика

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества Алипханова Фатима Надирбековна
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва);
преподаватель, соискатель кафедры педагогики и психологии Наурбиева Любовь Батырбековна
Филиал «Ингушский» АНО СПО «Северо-кавказский медицинский колледж» (г. Назрань);
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЕДИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению такого многоаспектного, сложного в структурном отношении феномена как профессиональная идентичность. Её изучение осуществляется в основном применительно к медикам среднего звена. Для этого авторами исследуется специфика деятельности такого рода специалистов. На основе полученных результатов делается предположение о той роли, которую развитие в условиях современной организации среднего профессионального образования профессиональной идентичности может играть в достижении приемлемого уровня соответствия выпускников современным требованиям. Далее анализируется содержательная сторона понятий «идентичность» и «профессиональная идентичность». Внимание, кроме того, уделяется возможностям для развития соответствующего качества в пространстве современного медицинского колледжа. Приводятся применимые в такой деятельности методологические подходы и критерии оценивания её результатов.
Ключевые слова: среднее профессиональное образование, подготовка медиков среднего звена, профессиональная идентичность, профессиональная идентичность медиков среднего звена, деятельностный подход, компетентностный подход.
Annotation. The article is devoted to the consideration of such a multidimensional, structurally complex phenomenon as professional identity. Its study is carried out mainly in relation to mid-level physicians. For this purpose, the authors investigate the specifics of the activities of such specialists. Based on the results obtained, an assumption is made about the role that the development of professional identity in the conditions of a modern organization of secondary vocational education can play in achieving an acceptable level of graduates' compliance with modern requirements. Next, the content side of the concepts of «identity» and «professional identity» is analyzed. Attention is also being paid to opportunities for the development of appropriate quality in the space of a modern medical college. The methodological approaches applicable in such activities and criteria for evaluating their results are given.
Key words: secondary vocational education, training of mid-level physicians, professional identity, professional identity of mid-level physicians, activity-based approach, competence-based approach.

Введение. Система среднего профессионального образования (далее – СПО) представляет собой одно из ведущих звеньев процесса профессионального развития современной молодёжи. В данной связи не вызывает удивления тенденция, при которой целевые ориентиры образовательной и воспитательной работы в учреждениях СПО постоянно пересматриваются и актуализируются на различных уровнях, не исключая государственного.

Помимо становления системы актуальных в текущих условиях профессиональных знаний, умений и навыков, реализация программ СПО должна в соответствии с современными представлениями (Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова [2], Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [3], Т.А. Егоренко [4]) быть направлена на развитие у студентов профессионального самосознания в целом и профессиональной идентичности в частности. При этом феномен профессиональной идентичности рассматривается преимущественно на страницах психологических исследований (Н.В. Антонова [1], А.Р. Заляев [5], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8]). Изучению же педагогического влияния на процесс её формирования уделяется явно недостаточное внимание.

С другой стороны, современный уровень разработки данной проблематики позволяет нам вслед за такими педагогами, как Э.Ф. Зеер и О.А. Рудей [6], констатировать: развитие у будущих специалистов среднего звена, в т.ч. медицинского профиля, профессиональной идентичности представляет собой нелинейный, сложный в структурном отношении процесс. Он охватывает разные стадии профессионального становления личности [6]. Известно также, что именно в студенческом возрасте происходит интенсивное самоопределение, как в личностной, так и в профессиональной сферах. По этой причине многие исследователи (А.Р. Заляев [5], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [7], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8]) сегодня подчёркивают важность периода освоения программ СПО как этапа становления профессиональной идентичности. Вместе с тем лишь немногими авторами (Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова [2], Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [3]) профессиональная идентичность выделяется как самостоятельное понятие, характеризующееся наличием определённой структуры и связанных с её элементами этапов формирования.

Применительно к современному медику среднего звена данное качество представляет собой результат воздействия целого ряда факторов, как внешних, так и внутренних [4]. Тем более важную роль, на наш взгляд, приобретает создание условий, необходимых для его развития и становления. Поиску оптимальных путей организации соответствующего процесса в организациях СПО посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. На настоящем этапе своего существования отечественная и мировая система здравоохранения, как уже говорилось, требует от среднего медицинского персонала далеко не только глубоких знаний и отточенных навыков в избранных областях подготовки. Сегодня специалист соответствующего профиля должен быть способен к быстрому перестраиванию собственной деятельности под технологические изменения в отрасли,

сохранению и систематическому повышению качества оказываемых медицинских услуг, а также обладать высокой профессиональной и личной культурой.

В данной связи И.Ю. Лучинин и Е.А. Скораева [9], разделяя критические настроения, бытующие ныне в профессиональном сообществе и академической среде, констатируют факт определённого отставания соответствующего сегмента системы СПО от быстро изменяющихся реалий рынка труда, социально-экономической и связанной с ней технологической сфер. Отсюда, справедливо указывают авторы, вытекает объективная потребность в опережающей профессиональной подготовке медиков среднего звена [9]. Представляется при этом очевидной необходимость поиска новых возможностей для обучения конкурентоспособных, востребованных специалистов.

В частности, необходимым представляется придание соответствующему процессу таких черт, как целостность и определённость. В свою очередь, эти характеристики Е.Л. Барышникова и Е.А. Югова [2] связывают с повышенным вниманием к развитию у медиков среднего звена профессиональной идентичности.

Более широким по отношению к данному термину является понятие «идентичность». Она, судя по результатам проведённых Т.Д. Дуболвицкой и С.В. Волошиной исследований [3], является по сути своей интегративным психологическим феноменом. По причине наличия данного свойства идентичность представляет собой феномен, находящийся в междисциплинарном исследовательском поле. Действительно, обретение идентичности, её развитие и, соответственно, переживание определённых кризисов в данной сфере является характерным для каждого индивида в самых разных сферах его жизни и деятельности. Любой человек, таким образом, одновременно ищет себя в разных измерениях (Рис. 1).

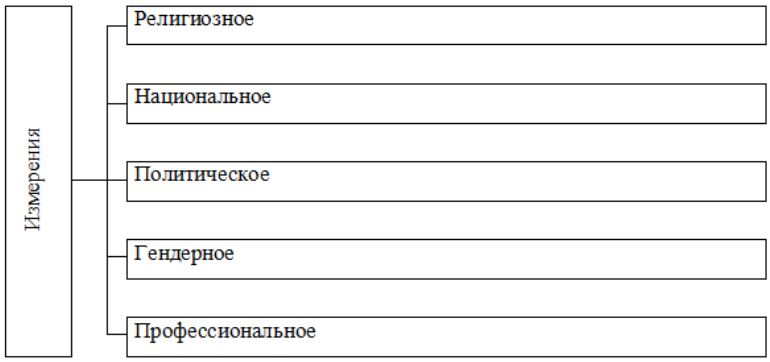


Рисунок 1. Измерения, в которых индивид может идентифицировать себя

Анализ Рисунка 1 позволяет нам говорить о том, что феномен идентичности имеет отношение практически ко всем сферам активности личности и профессионала. В этой связи не удивительно, что соответствующая идея восходит ко временам Древнего мира. Сократ, Платон, Аристотель и другие мыслители Античности, задумываясь о сути бытия и своей собственной сущности, по всей видимости, впервые использовали категории «самость» и «самотождественность» (идентичность), которые они считали неотъемлемыми атрибутами сущего. В Новейшее время в связи с успехами, которые в этот период сделали науки о человеке, проблематика идентификации и идентичности вновь приобрела определённую популярность (А.Р. Заляев [5], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [7], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8]). Более того, со второй половины XX в. стало возможным классифицировать наиболее распространённые подходы к изучению данного феномена, в т.ч. применительно к медикам среднего звена. Одна из таких классификаций была предложена Н.В. Антоновой [1] (Рис. 2).



Рисунок 2. Наиболее распространённые подходы к изучению идентичности

При этом учёными (Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова [2], Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [3], А.Р. Заляев [5]) была отмечена значимость профессиональной сферы для формирования идентичности, а также показано: идентичность актуализируются путём сравнения личностью собственной социальной группы с другими (в случае с медиками среднего звена в роли такой социальной группы выступает профессиональное сообщество). Уделялось, кроме того, повышенное внимание вопросам формирования идентичности в подростковом и юношеском возрасте (А.Р. Заляев [5], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [7], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8]), т.е. во время освоения программ СПО.

При этом, несмотря на немалое число предпринятых попыток определения термина «профессиональная идентичность», в психолого-педагогической науке и практике мы до сих пор можем наблюдать разобщённость во взглядах на сущность, структуру и, соответственно, особенности процесса развития такой идентичности. Остаются, например не преодолёнными разногласия по вопросу о том, когда именно у медиков среднего звена она начинает формироваться – при переходе от обучения к профессиональной деятельности или непосредственно по ходу освоения программ СПО. От того, как мы ответим на данный вопрос, зависит решение о целесообразности воздействия на процесс формирования профессиональной

идентичности у среднего медицинского персонала педагогическими средствами по ходу учёбы. Результаты проведённого анализа учебной и научной литературы (Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [3], Т.А. Егоренко [4], Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей [6]) позволяют нам с определённой долей уверенности заключить: компоненты профессиональной идентичности начинают формироваться непосредственно в период профессионального обучения. Следовательно, мы можем говорить об отдельном понятии «профессиональная идентичность студента».

В свою очередь, данную категорию мы, опираясь на исследование Е.Л. Барышниковой и Е.А. Юговой [2], будем понимать как интегральную характеристику будущего медика среднего звена, включающую положительное восприятие себя как будущего профессионала, ценностное отношение к выбранной профессии, положительное понимание её предмета и содержания, а также осознанное стремление к оптимальному выполнению учебной, а позднее – профессиональной деятельности. В данной связи мы можем выделить три компонента профессиональной идентичности. Они формируются посредством идентификаций (отождествлений), в ходе осознания, принятия личностью и профессионалом данных о себе (Табл. 1).

Таблица 1

Компоненты профессиональной идентичности медика среднего звена

Компонент	Основное содержание деятельности, направленной на их реализацию
Когнитивный	Сравнение
Эмоциональный	Оценивание
Поведенческий	Уподобление

Развитие же у медика среднего звена профессиональной идентичности в основном сводится к последовательному формированию показанных в Таблице 1 компонентов. При этом в структуре профессиональной идентичности большинства студентов младших курсов медицинских колледжей когнитивный и эмоциональный компоненты характеризуются как наиболее выраженные. С самого начала процесса профессионального обучения формируется также компонент поведенческий. Но адекватно оценить степень его выраженности мы, тем не менее, можем лишь применительно к студентам старших курсов.

Вышеизложенное позволяет нам определить критерии оценки выраженности двух первых компонентов у студентов младших курсов медицинских колледжей (Табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки выраженности когнитивного и эмоционального компонентов профессиональной идентичности у будущих медиков среднего звена

Критерий	Краткая характеристика
«Принятие профессии»	Включает понимание студентом медицинского колледжа предмета и содержания своей будущей профессии, степень его удовлетворённости различными её сторонами
«Принятие себя в профессии»	Интегрирует осознание и положительное восприятие себя как будущего представителя профессионального сообщества

Если же мы говорим конкретно о молодых людях и девушках, осваивающих программы старших курсов медицинских колледжей, то к критериям, показанным в Таблице 2, необходимо добавить положительный опыт реализации профессионально-направленной деятельности.

Рассмотрев критерии выраженности основных компонентов профессиональной идентичности медика среднего звена, мы должны определиться с методологическими подходами, на основе которых будут создаваться условия для её формирования. В данной связи мы, соглашаясь с Т.Д. Дуболвицкой и С.В. Волошиной [3], должны отметить, что профессиональная идентичность проявляется в деятельности и деятельностью же определяется.

Таким образом, в качестве ведущего методологического подхода при создании условий, необходимых для её развития, мы можем назвать деятельностный. В соответствии с его положениями, упоминаемыми, например, Е.Л. Барышниковой и Е.А. Юговой [2], развитие личности в системе образования обеспечивается путём формирования комплекса универсальных учебных действий (далее – УУД). УУД выступают в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. В системе СПО данный методологический подход может быть полноценно реализован лишь в тесной взаимосвязи с компетентностным.

В свою очередь, при реализации компетентностного подхода ключевым словом является «опыт», а, конкретно, такой опыт, в котором усилен элемент осмысления и рефлексии при помощи современных образовательных технологий [2]. Другое ключевое слово – «компетентность» [6]. Она представляет собой систему личностных качеств обучающегося (знания, умения, навыки, ценностно-смысловые ориентации), обусловленных опытом его деятельности в конкретной социально и личностно значимой сфере. В процессе освоения программ СПО соответствующие компоненты компетентности наращивается постепенно через освоение дисциплин профессионального модуля, учебной и производственной практик.

При реализации обоих этих методологических подходов в ходе работы с лицами, осваивающими программы младших курсов медколледжа, критически важным представляется использование их положений для закладывания основ когнитивного и эмоционального компонента профессиональной идентичности. В этом смысле необходимой представляется такая организация педагогического процесса, которая будет в наибольшей степени способствовать углублению знаний о содержании будущей профессии с одной стороны, осмыслению будущими медиками среднего звена собственного отношения к этой информации – с другой [6]. Позднее необходимо уделить внимание накоплению студентами позитивного опыта участия в реализации различных форм их будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, в настоящий момент медик среднего звена с необходимостью должен быть способен к быстрому перестраиванию хода и результатов собственной профессиональной деятельности под технологические изменения в отрасли. Другими важными качествами являются умение сохранять и систематически повышать качество оказываемых услуг, а равно высокий уровень профессиональной и личной культуры. Добиться наличия у него этих характеристик, на наш взгляд, позволит развитие основных компонентов профессиональной идентичности на этапе

освоения программ СПО.

Применительно к современной психолого-педагогической науке и практике мы наблюдаем определённый плюрализм в части понимания сущности, структуры и особенностей процесса развития данного качества. Вместе с тем ясно, что его компоненты начинают формироваться непосредственно в период профессионального обучения. Причём на младших курсах формируются в основном когнитивный и эмоциональный компонентны, позднее – поведенческий.

Основными критериями для оценки их выраженности являются «Принятие профессии», «Принятие себя в профессии», а также положительный опыт реализации профессионально-направленной деятельности. Ведущими методологическими подходами к процессу формирования – деятельностный и компетентностный.

Литература:

1. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131-143

2. Барышникова, Е.Л. Теоретико-методологические аспекты профессиональной идентичности студентов колледжа / Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 31-33

3. Дубовицкая, Т.Д. Особенности виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности как условия развития профессиональной идентичности у студентов / Т.Д. Дубовицкая, С.В. Волошина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 3(97). – С. 25-37

4. Егоренко, Т.А. Профессиональное становление студентов колледжа на этапе их допрофессионального развития / Т.А. Егоренко // Психолог. – 2024. – № 1. – С. 82-91

5. Заляев, А.Р. Профессиональная идентичность медицинских работников: содержание, теоретические подходы, факторы формирования / А.Р. Заляев // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 513. – С. 82-87

6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: МОДЭК, 2008. – 256 с.

7. Конеева, Е.В. Дуальное образование как способ повышения качества среднего профессионального образования в современных условиях / Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 282-285

8. Курбанисмаилова, М.Г. Профессиональная идентичность студентов вузов в условиях коммуникативного взаимодействия / М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 285-287

9. Лучинин, И.Ю. Определение подходов при формировании инновационно-образовательной среды медицинского колледжа / И.Ю. Лучинин, Е.А. Скораева // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 111-113

Педагогика

УДК 372.851

учитель математики Анисимова Галина Александровна
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Вилюйская средняя общеобразовательная школа № 3» (г. Вилюйск);
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)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В 7 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации принципа историзма при обучении геометрии в 7 классе для повышения познавательного интереса школьников. Актуальность связана с требованием ФГОС к формированию целостного представления о математике и фрагментарностью исторического материала в учебниках. Выявлено противоречие между необходимостью использования принципа историзма и отсутствием целостной методики его реализации в 7 классе. Цель исследования – разработка и апробация методических подходов к использованию историко-математического материала на уроках геометрии в 7 классе. Теоретической базой выступили труды И.Я. Депмана, Г.И. Глейзера, Т.С. Поляковой и Ю.А. Дробышева, а также классификации методов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. В статье представлена классификация методов реализации принципа историзма: объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые и исследовательские. Эксперимент проведён на базе МБОУ «Вилюйская СОШ № 3» с участием 45 семиклассников с использованием анкетирования по методике Г.И. Щукиной. В экспериментальном классе апробирован комплекс историко-математических материалов, включающий старинные задачи, реконструкцию древних инструментов и мини-проекты. Результаты показали рост предметных результатов в экспериментальном классе (с 58% до 81%) и статистически значимое повышение познавательного интереса ($\chi^2 = 6{,}62$ при $p<0{,}05$). Сделан вывод, что системное использование историко-математического материала эффективно повышает познавательный интерес и успеваемость семиклассников при изучении геометрии.

Ключевые слова: историзм в обучении геометрии, познавательный интерес семиклассников, историко-математический материал, 7 класс, экспериментальное обучение.

Annotation. The article discusses the problem of implementing the principle of historicism in teaching geometry in the 7th grade to increase the cognitive interest of schoolchildren. The relevance is related to the requirement of the Federal State Educational Standard for the formation of a holistic view of mathematics and the fragmentation of historical material in textbooks. The contradiction between the need to use the principle of historicism and the lack of a holistic methodology for its implementation in the 7th grade is revealed. The purpose of the research is to develop and test methodological approaches to the use of historical and mathematical material in geometry lessons in the 7th grade. The theoretical basis was the works of I.Ya. Depman, G.I. Glazer, T.S. Polyakova and Yu.A. Drobyshev, as well as classifications of methods by I.Ya. Lerner and M.N. Skatkin. The article presents a classification of methods for implementing the principle of historicism: explanatory and illustrative, partially exploratory and research methods. The experiment was conducted on the basis of MBOU Vilyuyskaya Secondary School No. 3 with the participation of 45 seventh graders using a questionnaire according to the methodology of G.I. Shchukina. The experimental class tested a set of historical and mathematical materials, including ancient problems, reconstruction of ancient tools and mini-projects. The results showed an increase in subject results in the experimental class (from 58% to 81%) and a statistically significant increase in cognitive interest ($\chi2 = 6.62$ at $p<0.05$). It is concluded that the systematic use of historical and mathematical material effectively increases the cognitive interest and academic performance of seventh graders in studying geometry.

Key words: historicism in teaching geometry, cognitive interest of seventh graders, historical and mathematical material, 7th grade, experimental learning.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования актуализирует реализацию принципа историзма в обучении геометрии, в соответствии с которым использование историко-математического материала призвано формировать познавательный интерес обучающихся. Данный подход позволяет представить геометрию не как свод абстрактных правил, а как живую, развивающуюся науку, созданную многими поколениями учёных. Однако анализ содержания школьных учебников показывает, что историко-математический материал представлен в них фрагментарно, что существенно снижает его потенциал в развитии познавательной активности школьников. В этой связи возникает необходимость целенаправленного и системного внедрения такого материала в процесс обучения геометрии.

Геометрия как учебный предмет традиционно вызывает определённые трудности у обучающихся 7 классов, что обусловлено необходимостью развития пространственного мышления, освоения специфического математического языка и овладения методами доказательства. Начало систематического изучения геометрии в 7 классе представляет собой критически важный этап, во многом определяющий последующее отношение школьников к предмету и успешность его дальнейшего освоения.

Одним из перспективных направлений повышения эффективности обучения геометрии признаётся использование принципа историзма, предполагающего раскрытие процесса возникновения и развития геометрических понятий, методов и теорий. Включение исторического материала в содержание уроков геометрии способствует формированию у обучающихся целостного представления о математике как о науке, развивающейся под влиянием практических потребностей человечества и творческих усилий многих поколений учёных.

Вопросы использования историзма в обучении математике нашли отражение в работах И.Я. Депмана, Г.И. Глейзера, Т.С. Поляковой и других исследователей. Данными авторами доказана значимость принципа историзма для формирования целостного представления о науке и развития познавательного интереса. Несмотря на теоретическое признание, в практике школьного обучения геометрии, особенно в 7 классе, данный принцип реализуется недостаточно систематично и целенаправленно, зачастую ограничиваясь эпизодическими историческими справками.

Таким образом, выявляется противоречие между признанной необходимостью использования принципа историзма в обучении геометрии и отсутствием целостной методики его реализации на начальном этапе изучения данного предмета. Решение указанной проблемы заключается в разработке и внедрении системы целенаправленного включения историко-математического материала на уроках геометрии в 7 классе, что позволит преодолеть фрагментарность и повысить познавательный интерес обучающихся и, как следствие, достичь более высоких предметных результатов.

Изложение основного материала статьи. Проблема использования истории математики в образовании активно обсуждалась с XIX века. Значительный вклад внесли И.Я. Депман, Г.И. Глейзер, Б.В. Гнеденко, А.Н. Колмогоров. В частности, Г.И. Глейзер подчёркивал необходимость планомерного использования фактов истории науки в тесной связи с программным материалом [2].

Принцип историзма является одним из фундаментальных дидактических принципов, который в обучении математике предполагает рассмотрение понятий, теорем и идей в их историческом возникновении и развитии. Как отмечает Т.С. Полякова, «принцип историзма означает включение в процесс обучения математике сведений об истории возникновения и развития математических понятий, методов решения задач, биографических данных о математиках, информации о роли математики в развитии цивилизации» [7].

В современной методике преподавания математики принцип историзма понимается не как простое добавление исторических справок к учебному материалу, а как целостный подход к организации образовательного процесса. Как отмечает О.Н. Журавлева, необходимо «преодолеть формальный подход, когда используемые в содержании образования элементы историзма представляют только описания учений прошлого» [4, С. 25]. Дробышев Ю.А. в своем фундаментальном исследовании обосновывает, что реализация принципа историзма требует многоуровневой системы подготовки учителя и формирования у него историко-математической компетентности [3]. Международные исследования также подтверждают, что эффективное использование историко-математического материала предполагает его дидактическую трансформацию и включение в логику самого учебного процесса, а не механическое добавление к готовому содержанию.

В современной методической литературе представлены различные подходы к классификации методов использования исторического материала на уроках математики. Советские дидакты И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [5] выделяют три основные группы методов: объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые (эвристические) и исследовательские методы, каждый из которых имеет свою специфику применения в контексте историзации математического образования.

На практическом уровне реализация принципа историзма осуществляется через систему организационных форм учебной деятельности. Обобщая рассмотренные классификации методов и форм реализации принципа историзма представим в виде таблицы 1. Выбор конкретных методов и форм должен определяться целями урока, особенностями изучаемого материала и уровнем подготовки обучающихся.

Таблица 1

Классификация методов и форм реализации принципа историзма на уроках математики

Формы	Пример использования	Дидактическая цель
Объяснительно-иллюстративные методы		
Исторический комментарий	Краткая справка о происхождении понятия, термина, символа или теоремы	Легко встраивается в структуру урока, не требует больших временных затрат
Биографические сведения	Рассказ о жизни и деятельности математиков	Мотивирует, выполняет воспитательную функцию, «очеловечивает» математику
Демонстрация исторических документов	Показ портретов ученых, факсимиле рукописей	Наглядность, связь с культурным наследием
Частично-поисковые методы		
Создание проблемных ситуаций на историческом материале	Воссоздание исторической проблемы, стоявшей перед математиками	Показывает математику как развивающуюся науку, активизирует мышление
Анализ исторических доказательств	Прослеживание логики рассуждений математиков прошлого	Развивает логическое мышление, показывает альтернативные подходы
Сравнительно-исторический анализ	Сопоставление различных исторических подходов к одной проблеме	Развивает критическое мышление, углубляет понимание
Исследовательские методы		
Решение старинных задач	Работа с задачами из исторических источников	Занимательность, демонстрация практической значимости, знакомство с оригинальными методами
Самостоятельная работа с историческими источниками	Чтение и анализ математических текстов прошлого	Формирует исследовательские умения, познавательную самостоятельность
Подготовка докладов и проектов	Исследовательская работа по историко-математической тематике	Глубокое погружение в тему, развитие исследовательских компетенций

Анализ учебников геометрии А.Г. Мерзляк и др., Л.С. Атанасян и др. [1; 6] для 7 класса показал, что историко-математический материал представлен в них фрагментарно и носит преимущественно объяснительно-иллюстративный характер. Исследовательские методы практически отсутствуют, а исторические сведения не образуют целостной системы и неравномерно распределены по темам курса. Это подтверждает необходимость разработки дополнительного комплекса историко-математического материала для систематической реализации принципа историзма на уроках геометрии в 7 классе.

Разработанный в исследовании комплекс историко-математического материала для 7 класса выполняет полифункциональную роль в образовательном процессе. Мотивационная функция реализуется через демонстрацию происхождения геометрических понятий из практических потребностей человечества, что способствует повышению познавательного интереса обучающихся к предмету. Мировоззренческая функция проявляется в раскрытии диалектики развития научного знания через преодоление внутринаучных кризисов и противоречий, в частности кризиса несоизмеримости в школе Пифагора либо двухтысячелетней дискуссии о пятом постулате Евклида. Методологическая функция обеспечивается ознакомлением школьников с альтернативными способами доказательств (Евклид, Фалес, Архимед) и осознанием логической стройности геометрической науки. Воспитательная функция реализуется через обращение к биографиям выдающихся учёных как Н.И. Лобачевский, К.Ф. Гаусс, Архимед, что способствует формированию у обучающихся настойчивости, интеллектуальной честности и готовности отстаивать научные убеждения [8]. С учётом возрастных особенностей семиклассников исторические сведения должны быть краткими, образными, практико-ориентированными и включать элементы занимательности, что обеспечивает их доступность и эмоциональную привлекательность.

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ «Вилюйская СОШ №3 имени Героя Советского Союза Николая Саввича Степанова». В исследовании принимали участие 45 обучающихся 7 классов: 7 «А» – 25 человек, 7 «Б» – 20 человек. На *констатирующем этапе* с целью выявления уровня развития познавательного интереса к изучению геометрии было проведено анкетирование обучающихся по методике Г.И. Щукиной. Результаты проведенного анкетирования показывают, что в 7 «А» классе преобладают обучающиеся со средним уровнем, а в 7 «Б» классе преобладают обучающиеся со средним уровнем и уровнем «ниже среднего» (таблица 2).

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа

Уровень	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Выше среднего (21-26 баллов)	3 (12,0%)	2 (10,0%)
Средний (15-20 баллов)	16 (56,0%)	10 (50,0%)
Ниже среднего (9-14 баллов)	6 (32,0%)	8 (40,0%)

Результаты проверки по критерию χ^2 () при уровне значимости $p > 0{,}05$ показывают, что распределения обучающихся по уровням в контрольной и экспериментальной группах статистически значимо не различаются, что позволяет считать группы однородными до начала эксперимента. В качестве экспериментального был выбран 7 «Б» класс, как класс с более низкими показателями, в качестве контрольного – 7 «А» класс.

На *формирующем этапе* эксперимента в ходе изучения курса геометрии в 7 классе с обучающимися экспериментальной группы был апробирован разработанный комплекс историко-математических материалов. Представлена методическая разработка фрагментов уроков геометрии в экспериментальном классе с использованием историко-математического материала, структурированная в соответствии с требованиями ФГОС.

В ходе исследования разработанный материал был апробирован на различных этапах урока геометрии. На этапе введения нового материала при изучении теоремы о вертикальных углах было организовано сравнение доказательства Евклида (метод от противного) с современным алгебраическим доказательством. При формировании понятий окружности и

градусной меры угла создавалась проблемная ситуация посредством постановки вопросов: «Почему окружность содержит 360°, а не 180 или 300°?», «Чем обусловлена традиция деления окружности на равные части и выбор именно данного числа?». На этапе первичного закрепления применялись решение старинной задачи, сравнительно-исторический и этимологический анализ в сочетании с практическими заданиями, в частности после изучения медианы, биссектрисы и высоты треугольника учащимися была решена стихотворная задача Бхаскары о тополе. В рамках практической работы или мини-исследования (продолжительностью 7-10 минут) осуществлялись реконструкция древнего измерительного инструмента (построение прямого угла с помощью верёвки, разделённой на 12 равных частей), измерение высоты объекта по длине тени (опыт Фалеса), построение параллельных прямых методом перегибания бумаги, а также групповой мини-проект по симметрии. Например, при изучении осевой симметрии учащимся было предложено записать фразу в зеркальном отображении (как в записных книжках Леонардо да Винчи) и затем построить симметричные фигуры.

Применение историко-математических материалов вызвало у обучающихся положительный отклик, повысило их активность на уроке, способствовало развитию навыков работы с источниками, обеспечило наглядность изучаемого материала и помогло установить связь между историческими событиями и современностью.

Контрольная 7 «А» класс продолжал обучение по традиционной методике без систематического включения исторического материала.

В ходе формирующего этапа эксперимента в соответствии с календарно-тематическим планированием было проведено четыре контрольных мероприятия по темам: «Смежные и вертикальные углы», «Диагностическая работа за I полугодие», «Треугольники», «Параллельные прямые. Сумма углов треугольника». Анализ результатов выполнения работ свидетельствует о наличии устойчивой положительной динамики предметных результатов в экспериментальной группе: показатель успеваемости возрос с 58% (первая контрольная работа) до 81% (четвёртая контрольная работа). В контрольной группе, напротив, зафиксирована незначительная динамика – с 57% до 60%, при этом отмечено промежуточное снижение показателя до 54% по итогам второй контрольной работы. В экспериментальной же группе наблюдалось неуклонное повышение результатов на протяжении всего формирующего этапа педагогического эксперимента.

На *контролирующем этапе* эксперимента проведена повторная диагностика уровня познавательного интереса обучающихся (таблица 3). Результаты проведенного анкетирования показывают, что в контрольном классе по-прежнему преобладают обучающиеся со средним уровнем и уровнем «ниже среднего», тогда как в экспериментальном классе доминируют обучающиеся со средним и выше среднего уровнем, а доля ниже среднего уровня сократилась до 10%.

Таблица 3

Результаты анкетирования обучающихся (контролирующий этап)

Уровень	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Выше среднего (21-26 баллов)	4 (16,0%)	8 (40,0%)
Средний (15-20 баллов)	14 (56,0%)	10 (50,0%)
Ниже среднего (9-14 баллов)	7 (28,0%)	2 (10,0%)

Результаты проверки по критерию χ^2 () показывают, что распределения обучающихся по уровням познавательного интереса в контрольной и экспериментальной группах на контролирующем этапе статистически значимо различаются при уровне значимости 0,05. Это свидетельствует о том, что результаты проведённого исследования подтверждают гипотезу о том, что использование историко-математического материала на уроках геометрии способствует повышению познавательного интереса обучающихся и, как следствие, достижению более высоких предметных результатов.

Выводы. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет заключить, что познавательный интерес обучающихся 7 классов при изучении геометрии представляет собой интегративное качество, не сводимое к эпизодическому вниманию к предмету, формирование которого требует систематического и целенаправленного включения историко-математического материала в структуру урока, а не ограничиваться фрагментарными историческими справками. Эффективным дидактическим средством достижения этой цели выступает комплексное использование исследовательских и частично-поисковых методов реализации принципа историзма, поскольку они предполагают решение старинных задач, реконструкцию древних измерительных инструментов, сравнительно-исторический анализ доказательств и мини-проекты, что активизирует мыслительную деятельность и обеспечивает прохождение полного цикла познавательной активности. Полученные результаты свидетельствуют о перспективности системного использования историко-математического материала, построенного в соответствии с классификацией методов (объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые, исследовательские), в качестве эффективной формы организации учебного процесса, направленной на формирование познавательного интереса и повышение предметных результатов обучающихся 7 классов при изучении геометрии.

Литература:

1. Геометрия: 7-9-е классы: базовый уровень: учебник / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]; под науч. рук. академика А.Н. Тихонова. – Москва: Просвещение, 2023. – 416 с.

2. Глейзер, Г.И. История математики в школе. VII-VIII кл. / Г.И. Глейзер. – Москва: Просвещение, 1982. – 240 с.

3. Дробышев, Ю.А. Многоуровневая историко-математическая подготовка будущего учителя математики: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Дробышев. – Москва, 2011. – 452 с.

4. Журавлева, О.Н. Принцип историзма как феномен современного математического образования / О.Н. Журавлева // Интеграция образования. – 2007. – № 1. – С. 24-28

5. Лернер, И.Я. О методах обучения / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115-127

6. Мерзляк, А.Г. Геометрия: 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – Москва: Вентана-Граф, 2015. – 192 с.

7. Полякова, Т.С. История математического образования в России / Т.С. Полякова. – Москва: Ленанд, 2021. – 600 с.

8. Саввина, О.А. История отечественного школьного математического образования: учебное пособие / О.А. Саввина, О.В. Тарасова. – Москва: Флинта, 2024. – 75 с.

УДК 372.851
кандидат педагогических наук, доцент Аргунова Нина Васильевна
Институт математики и информатики Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет 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)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОКРУЖНОСТИ И ЕЕ СВЯЗИ С МНОГОУГОЛЬНИКАМИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к изучению темы «Окружность» в школьном курсе геометрии. Авторами проведен сравнительный анализ базового и углубленного уровней обучения в 7-9 классах. Выявлены принципиальные различия в логике развертывания содержания, глубине теоретической проработки и характере учебной деятельности. Обосновано, что базовый курс формирует систему знаний об окружности как набор фактов и алгоритмов, а углубленный – системное понимание окружности как одного из основных объектов геометрии. Проанализирована методическая система учебника Л.С. Атанасяна. Представлен анализ решения трех задач повышенной сложности, демонстрирующий связь окружности с многоугольниками. Доказано, что использование различных методов (геометрического подобия, аналитического метода, метода дополнительных построений). Установлено, что при изучении вписанных и описанных многоугольников необходимо учитывать возможную неоднозначность геометрической конфигурации. Сделан вывод о том, что методически грамотное построение изучения окружности через ее связь с многоугольниками обеспечивает целостность геометрического образования. Приведены конкретные примеры организации исследовательской деятельности обучающихся.
Ключевые слова: методика преподавания геометрии, окружность, углубленный уровень обучения, анализ учебников.
Annotation. The article discusses methodological approaches to studying the topic «Circle» in the school geometry course. The author conducts a comparative analysis of basic and advanced levels of education in grades 7-9. Fundamental differences in the logic of content development, depth of theoretical elaboration, and nature of educational activities are identified. It is substantiated that the basic course forms a system of knowledge about the circle as a set of facts and algorithms, while the advanced course forms a systemic understanding of the circle as one of the basic objects of geometry. The methodological system of the textbook by L.S. Atanasyan is analyzed. A methodological analysis of solving three problems of increased complexity demonstrating the connection between the circle and polygons is presented. It is proved that the use of various methods (geometric similarity, analytical method, method of additional constructions) contributes to the formation of meta-subject competencies. It is established that when studying inscribed and circumscribed polygons, it is necessary to take into account the possible ambiguity of the geometric configuration. It is concluded that methodically competent construction of the study of the circle through its connection with polygons ensures the integrity of geometric education. Specific examples of organizing students' research activity are given.
Key words: methods of teaching geometry, circle, advanced level of education, analysis of textbooks.

Введение. Одним из фундаментальных понятий школьного курса геометрии является окружность. Знания и практические навыки, полученные при его изучении, применяются не только в геометрии, но и в смежных науках, а также при решении повседневных практических задач. Еще до систематического изучения геометрии обучающиеся накапливают эмпирические представления об окружности и круге: в начальной школе они распознают круг среди других фигур, чертят окружности с помощью циркуля, учатся различать круг как фигуру и окружность как границу. При переходе к систематическому изложению курса геометрии возникает необходимость не только введения строгих определений (например, генетического, основанного на процедуре построения [1], либо аналитического, трактующего окружность как геометрическое место точек), но и, что особенно важно, выявления глубинной взаимосвязи окружности с многоугольниками – вписанными и описанными треугольниками, четырехугольниками, а также правильными многоугольниками [3].

Цель настоящей статьи – обосновать совокупность методических подходов к изучению окружности сквозь призму ее взаимосвязи с многоугольниками на базовом и углубленном уровнях; указанная система подходов иллюстрируется анализом конкретных задач повышенной сложности.

Изложение основного материала статьи. Сравнительный анализ изучения темы «Окружность» на базовом и углубленном уровнях в 7-9 классах, выполненный на основе Федеральной рабочей программы [6], позволяет выявить принципиальные различия по следующим параметрам: логика развертывания содержания, глубина теоретической проработки материала и характер учебной деятельности обучающихся. Эти различия носят системный характер и отражают две различные образовательные парадигмы, последовательно реализуемые на протяжении всех трех лет обучения.

В седьмом классе на базовом уровне основное внимание уделяется формированию понятийного аппарата: окружность, хорда, диаметр, касательная, вписанная и описанная окружности треугольника. Углубленный уровень сохраняет ту же содержательную основу, но существенно расширяет деятельностную составляющую: добавляется требование исследовать конфигурации с помощью цифровых ресурсов. Это принципиально иной уровень работы: обучающийся не просто усваивает готовые факты, а самостоятельно открывает их. По мнению В.А. Далингер деятельностный подход нацелен не просто на знания, а на «способы этого усвоения, на образцы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка» [2, С. 7].

Восьмой класс демонстрирует наиболее яркое расхождение между уровнями. На базовом уровне изучаются вписанные и центральные углы, угол между касательной и хордой, углы между хордами и секущими, а также вписанные и описанные четырехугольники. Углубленный уровень добавляет важнейший блок – взаимное расположение двух окружностей, касание окружностей, общие касательные.

В девятом классе на базовом уровне вводятся теоремы о произведении отрезков хорд, теоремы о произведении отрезков секущих и теорема о квадрате касательной, уравнение окружности, правильные многоугольники, длина окружности и площадь круга. Отдельно рассматриваются уравнение окружности в декартовых координатах, а также тема «Правильные многоугольники. Длина окружности и площадь круга», в рамках которой вводятся понятия числа π, длины дуги, радианной меры угла, площади круга, сектора и сегмента. Деятельность обучающихся на данном этапе носит преимущественно вычислительный и прикладной характер.

На углубленном уровне в 9 классе при сохранении всего перечисленного содержания вводятся дополнительные теоретические обобщения. В разделе «Подобие треугольников» теоремы о произведении отрезков хорд, секущих и квадрате касательной выступают не только как предмет изучения, но и как объект доказательства и цифрового исследования: учащийся не просто применяет готовые формулы, а самостоятельно выявляет закономерности. В разделе «Метод координат» формируется важное умение – выделение полного квадрата для нахождения центра и радиуса окружности по ее уравнению; данный прием, отсутствующий в базовом курсе, позволяет системно решать задачи на пересечение окружностей и прямых. Кроме того, углубленный курс предполагает использование метода координат для построения математических моделей реальных задач. Раздел «Длина окружности и площадь круга» вычисление длин дуг, площадей секторов круга, вычисление площадей составных геометрических фигур, содержащих элементы круга, но и их применение в реальных случаях профессиональной или повседневной деятельности.

Сравнительный анализ содержания обучения по классам показывает принципиальные различия на разных уровнях. На базовом уровне изучение окружности раскрывается через накопление отдельных фактов и теорем для решения типовых задач. В 7 классе закладываются основы изучения, в 8 классе изучаются углы и четырехугольники, 9 класс посвящен метрическим соотношениям, координатам и длинам. Логические переходы продиктованы не развитием внутренней преемственностью идей, а хронологией.

На углубленном уровне изучение окружности выстроено как целостная структура, где каждая тема базируется на предыдущую. В 7 классе закладываются основы исследовательской деятельности через цифровые эксперименты. В 8 классе эти умения применяются к изучению углов, четырехугольников и взаимного расположения двух окружностей. В 9 классе подобие позволяет вывести метрические соотношения, метод координат дает новый инструмент для исследования окружностей, а тема длин и площадей связывает геометрию с тригонометрией и практикой.

Таким образом, базовый курс формирует систему знаний об окружности как о наборе фактов и алгоритмов, достаточных для решения стандартных задач и сдачи экзамена. Углубленный курс формирует системное понимание окружности как одного из основных объектов геометрии, связанного с преобразованиями, подобием, координатами и тригонометрией. Обучающийся углубленного уровня не просто знает теоремы, но понимает их происхождение, способен исследовать новые конфигурации, использует цифровые инструменты для открытия закономерностей и готов применять знания в межпредметных и практических контекстах. Оба подхода ценны и необходимы, но решают разные образовательные задачи и ориентированы на разные категории обучающихся.

Учебник геометрии Л.С. Атанасяна [3] для 7-9 классов представляет собой методически завершенную концепцию, которая формирует у обучающихся целостное представление об окружности, ее свойствах и связях с другими геометрическими фигурами. В седьмом классе вводится определение окружности через ее характеристическое свойство, сразу же разграничиваются понятия окружности и круга. В восьмом классе окружность впервые осознается как частный случай геометрического места точек, что позволяет не только систематизировать знания, но и доказать фундаментальные теоремы о пересечении биссектрис треугольника в одной точке – центре вписанной окружности, и о пересечении серединных перпендикуляров – центре описанной окружности. Обучающийся осознает, что любой треугольник может быть как вписан в окружность, так и описан около нее.

В девятом классе центральное место занимает теория углов, связанных с окружностью. Понятие градусной меры дуги подготавливает доказательство теоремы о вписанном угле, из которой выводятся важнейшие следствия. Теория углов естественным образом подводит к изучению вписанных и описанных четырехугольников. Формулируются и доказываются их признаки: для вписанного четырехугольника сумма противоположных углов равна 180°, а для описанного – суммы противоположных сторон равны. Завершается тема изучением правильных многоугольников и выводом формул длины окружности и площади круга. Важно отметить, что автор учебника системно проводит идею связи окружности с многоугольниками, что формирует у обучающихся целостное представление.

Задачный материал по теме «Окружность» отличается полнотой и разнообразием. Он включает задачи на распознавание элементов окружности по готовым чертежам, вычислительные задачи на нахождение радиусов, длин отрезков, углов и площадей, а также задачи на доказательство свойств касательных, хорд, углов и вписанных фигур. Особую группу составляют задачи на построение циркулем и линейкой, требующие не только знания теории, но и развитых конструктивных навыков, умения анализировать условие и находить алгоритм построения.

Таким образом, учебник геометрии Л.С. Атанасяна реализует завершенную методическую систему изучения окружности и круга. Обучающийся, освоивший курс по этому учебнику, уверенно владеет понятийным аппаратом, знает основные свойства окружности и связанных с ней фигур, понимает логику доказательств, умеет решать типовые вычислительные и несложные конструктивные задачи.

Рассмотрим три задачи повышенной сложности, которые эффективно демонстрируют указанные связи на углубленном уровне и могут быть использованы на уроках, факультативах и при подготовке к олимпиадам.

Пример 1 (связь окружности и подобия треугольников, метод координат). Диаметр AB окружности с центром в точке O перпендикулярен ее диаметру CD. На отрезке OB взята точка K такая, что $OK : OB=1:3$, а на отрезке OD взята точка M – середина этого отрезка. Докажите, что точка пересечения прямых CK и AM лежит на окружности.

При анализе условия чертеж строится легко, задание отношения и указание на середину отрезка дает конкретные пропорции. Интересно, что результат не зависит от радиуса окружности. На этапе поиска решения при геометрическом подходе основную сложность представляет проведение дополнительного перпендикуляра и организация подобия треугольников, тогда как алгебраический метод требует правильного выбора системы координат.

Приведем геометрический способ. Пусть прямые CK и AM пересекаются в точке F. Опустим из точки F перпендикуляр FL на прямую AB. Примем $FL=x$. Из подобия треугольников OCK и KFL получаем $KL: FL=OK : OC=1:3$, то есть $KL=x/3$. Из подобия треугольников AFL и AMO получаем уравнение $x : (R/2)=(R+R/3+x/3): R$, где R – радиус. Отсюда $x=4R/5$. Вычисляем $OL=R/3+4R/15=3R/5$. Тогда $OL^2+FL^2=(9R^2/25)+(16R^2/25)=R^2$, что означает принадлежность точки F окружности.

Аналитический способ. Полагая $R=1$, вводим систему координат с началом в точке O. Имеем $O(0;0)$, $B(1;0)$, $D(0;1)$, $C(0;-1)$, $A(-1;0)$, $K(1/3;0)$, $M(0;1/2)$. Уравнение прямой CK: $y=3x-1$. Уравнение прямой AM: $y=(1/2)x+1/2$. Решая систему, находим $x=3/5$, $y=4/5$. Так как $x^2+y^2=1$, точка F лежит на окружности. Методически полезно после решения обсудить сильные и слабые стороны каждого метода и обратить внимание на связь с пифагоровой тройкой 3-4-5. Экспериментальное применение систем динамической геометрии для обучения координатному методу, что наглядное моделирование объектов способствует формированию навыков решения задач на этапах анализа условия и поиска решения [4].

Пример 2 (нестандартное дополнительное построение). Докажите, что если у четырехугольника $ABCD$ углы A и C тупые, то $AC < BD$.

Анализ условия показывает, что задача не определяет тип четырехугольника, что вынуждает искать общее свойство. Ключевая идея – построить окружность на BD как на диаметре. Поскольку углы A и C тупые, они опираются на дуги,

меньшие полуокружности, следовательно, точки *A* и *C* лежат внутри построенной окружности. Тогда отрезок *AC* является хордой, лежащей внутри окружности, а *BD* – диаметром, поэтому *AC* < *BD*, что и требовалось доказать. Эта задача учит вычленять ключевую идею и показывает, что геометрическое доказательство может быть очень кратким и изящным. Согласно исследованиям Е.В. Шипанова, О.В. Бочкарева, Т.Ю. Новичкова [7] наибольшую ценность представляет предварительный анализ, обосновывающий необходимость дополнительных построений до этапа доказательства. Когда учитель комментирует ход своих мыслей и каждое свое действие, то не нарушаются причинно-следственные связи и обучающиеся учатся мыслить логично и конструктивно.

Пример 3. (неоднозначность геометрической конфигурации) Найти высоту трапеции с основаниями 14 и 40, вписанной в окружность радиуса 25.

Анализ условия показывает, что вписанная в окружность трапеция равнобедренная. Кроме того, возможны два разных варианта расположения центра окружности относительно трапеции либо в внутри трапеции, либо вне трапеции. Расстояние от центра до оснований определяется по теореме Пифагора: до большего основания равно 15, до меньшего – 24. В этом случае, если центр окружности находится внутри трапеции, то высота равна сумме полученных расстояний, а если центр вне трапеции, то высота разности. Таким образом, получаем ответ 39 или 9.

Ценность данного примера заключается в формировании умения распознавать множественность вариантов при решении геометрических задач. На базовом уровне целесообразно разобрать один случай, дополнив условие ограничением, в то время как углубленный уровень подразумевает исследование всех возможных конфигураций. При обучении геометрии инструментом моделирования условия задачи может служить работа с чертежом, как показано в статье [5].

Выводы. Сравнительный анализ базового и углубленного уровней изучения темы «Окружность» показывает различия между ними не только объемом содержания, но и логикой его развертывания и характером учебной деятельности. На базовом уровне доминирует линейный принцип, что усложняет понимание внутренних связей, а углубленный уровень реализует спиралевидную логику развертывания материала, что позволяет получить системную геометрическую подготовку.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что освоение темы окружности должно сопровождаться систематическим раскрытием ее связи с многоугольниками. Такое построение обеспечивает целостность геометрического образования и позволяет обучающимся видеть окружность не как изолированную фигуру, а как системообразующий элемент геометрических конфигураций.

Изучение геометрии на базовом уровне дает необходимый минимум фактов и алгоритмов. Углубленный уровень способствует формированию умения выбирать метод решения и выработке привычки проверять условие на полноту и учитывать возможные варианты, создает условия для поиска ключевой идеи при доказательствах теорем и решениях задач.

Литература:

1. Власова, С.А. Генетический подход к формированию определяемых понятий школьного курса планиметрии / С.А. Власова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 224-233

2. Далингер, В.А. Методика обучения математике. Обучение учащихся доказательству теорем: учебное пособие для СПО / В.А. Далингер. – Москва: Юрайт, 2018. – 338 с.

3. Математика. Геометрия: 7-9 классы: базовый уровень: учебник / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – Москва: Просвещение, 2023. – 416 с.

4. Санина, Е.И. Методические подходы к обучению решения задач координатным методом с использованием СДГ / Е.И. Санина, И.В. Поляков // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 137-140

5. Титова, Е.И. Формирование умений работы с чертежом в процессе решения геометрических задач / Е.И. Титова, А.В. Чапрасова, С.Н. Ячинова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=12948 (дата обращения: 03.05.2026)

6. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Математика» (базовый и углубленный уровни) для 7-9 классов образовательных организаций. – Москва: Министерство просвещения РФ, 2025.

7. Шипанова, Е.В. Развитие творческих способностей обучающихся при решении геометрических задач методом дополнительных построений / Е.В. Шипанова, О.В. Бочкарева, Т.Ю. Новичкова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/99PSMN125.pdf (дата обращения: 03.05.2026)

УДК 372

кандидат философских наук, доцент кафедры философии Арутюнян Оксана Аркадьевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры философии Богатырева Жанна Владимировна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (г. Краснодар)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОГРАФИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье говорится о том, какую роль играет инфографика в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в современном вузе. Её изучение осуществляется на основе анализа работ отечественных и зарубежных философов. В целях наиболее полного раскрытия темы даётся сущностная характеристика термина «инфографика». Затем определяются наиболее существенные формы и типы инфографики. Формулируются общие принципы и этапы инфографики, выполнение которых будет способствовать наиболее лучшему усвоению материала студентом. Исследование образовательной практики инфографики позволило выявить, что инфографика – это педагогический способ, через который происходит понимание всех имеющихся знаний о мире в результате, которого происходит усвоение нового знания. Инфографика – это особое умение лаконично сочетать большой объем информации, чисел и визуальных образов. Это работа не только с текстом, но и с его шрифтом, не просто сбор данных, но их анализ и обработка, работа с графическими изображениями. Грамотный перевод большого объема данных в визуальный образ часто является ярким дополнением к учебному процессу. Авторы делают вывод о том, что в настоящий момент инфографика является модным трендом в обучении и является составной частью педагогического дизайна. Дидактические возможности инфографики заключаются в том, что они позволяют передать учебную информацию в более наглядной, структурированной и выразительной форме. Это обеспечивает более эффективное восприятие информации, а так же возможность привлечь дополнительное внимание обучаемых через яркую подачу.

Ключевые слова: инфографика, пиктограмма, «клиповое сознание», таймлайны, инфографические миниатюры, стрипы, видеоинфографика.

Annotation. The article talks about the role infographics play in the educational process carried out in a modern university. Its study is based on the analysis of the works of Russian and foreign philosophers. In order to fully disclose the topic, the essential characteristic of the term «infographics» is given. Then the most significant forms and types of infographics are determined. The general principles and stages of spelling are formulated, the implementation of which will contribute to the best assimilation of the material by the student. A study of the educational practice of infographics has revealed that infographics are a pedagogical way through which all available knowledge about the world is understood, resulting in the assimilation of new knowledge. Infographics are a special skill of concisely combining a large amount of information, numbers and visual images. This includes working not only with text, but also with its font, not just collecting data, but analyzing and processing it, and working with graphic images. The competent translation of a large amount of data into a visual image is often a striking addition to the learning process. The authors conclude that infographics are currently a fashionable trend in teaching and are an integral part of pedagogical design. The didactic possibilities of infographics are that they allow you to convey educational information in a more visual, structured and expressive form. This provides a more effective perception of information, as well as the opportunity to attract additional attention of students through vivid presentation.
Key words: infographics, pictogram, «clip consciousness», timelines, infographic thumbnails, strips, video graphics.

Введение. В настоящее время для педагогики и образования становится важным использование методов, принадлежащих современному миру и способствующих устойчивому развитию общества. Главными задачами образования является обучение и воспитание, способствующие развитию личности. И здесь востребована инфографика, спецификой которой является особый – *графический* – способ передачи информации.

Этот способ применялся задолго до появления письменности. По свидетельству учёных взаимодействие между жителями первых цивилизаций осуществлялась через так называемые пиктограммы. Под пиктограммами понимается схематическое и часто стилизованное изображение, которое призвано передать информацию в закодированном виде.

Наиболее яркие, известные всему миру примеры пиктограмм встречаются в Древнем Египте, Китае, а, так же, в Месопотамии. На примере инфографики отчётливо проявляется преемственность древних и современных подходов к подаче информации.

Создатель дидактики, выдающийся учёный Я.А. Каменский в своё время впервые выдвинул идею, согласно которой в образовании должен использоваться, прежде всего, принцип наглядности. По мнению Я.А. Каменского наглядность – это приборы и механизмы, модели реальных объектов, опорные схемы и таблицы. В настоящее время всё, что связано с графическим изображением текстового материала относится к инфографике.

Инфографика может быть представлена в различных текстах, в том числе, учебных, в виде: таблиц, схем, графиков, диаграмм, а также комиксов, таймлайнов (визуального временного представления проекта в виде шкалы), мемов, и других вариаций графического представления материала, многие из которых появились за рубежом, но уже достаточно прочно обосновались и в отечественных способах визуализации различного вида материалов [1; 2; 4]. Это связано с практической реализацией в образовательной практике принципа наглядности.

В работах современных отечественных исследователей во все времена визуализация широко использовалась в образовании. В статье проводится анализ работ В.В. Лаптева, Г.А. Никуловой, А.В. Подобных, Ж.Е. Ермолаевой, и др., посвящённой данной тематике [4; 5; 7].

Г.А. Никулова и А.В. Подобных [7] полагают, что инфографика это, прежде всего, представленные в тексте диаграммы, гистограммы, номограммы, а так же многочисленные типы карт, схем, изображений.

Однако, для того, чтобы этот графический материал применялся эффективно, необходимо, что бы были изучены его дидактические возможности и разработаны подходы к его практическому применению.

Тем самым статья направлена на теоретический анализ возможности инфографики и ее применения в педагогическом процессе.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают современные учёные, достаточно большой % информации из внешнего мира, мы получаем через визуальный канал восприятия.

Современными учёными доказано, что текст воспринимается гораздо хуже, когда в нём нет иллюстраций. Поэтому, для облегчения понимания научных теорий, терминов, в учебных пособиях активно используются пиктограммы, схемы и др.

В помощь авторам учебников, преподавателям, которые хотят использовать инфографику презентациях, в Интернете существуют специализированные сайты, существенно облегчающие данный процесс [5].

Обобщённо можно отметить, что учебная информация должна передаваться в педагогическом процессе так, чтобы можно было одновременно воздействовать на все сенсорные каналы обучаемого:

– слуховые;
– зрительные;
– тактильные.

Между тем, современные исследователи чётко разграничивают такие понятия как «наглядный», направленный на показ объекта и «визуальный», предполагающий формирование образов [2].

Возрастает актуальность визуальных инструментов в дидактике, которая помогает преодолеть барьеры в обучении. Визуализация учебной информации дает возможность структурировать информацию через применение схем, таблиц и т.д. Наглядные образы сокращают время словесных рассуждений и могут синтезировать схематичный образ, делая информацию более «уплотнённой» и быстро воспринимаемой. Инфографика, основанная на группировке и последующем графическом способе передачи информации, способствует быстрому и доступному преподнесению информации.

Современное образование, особенно, онлайн – образование, часто использует инфографику как средство усиления наглядности учебного материала. В настоящий момент в Интернете можно встретить и использовать в дидактических целях различные учебные пособия, содержащие схемы и таблицы, графики, диаграммы. Так же следует отметить, что перевод большого объема данных в визуальный образ часто используется в научных статьях, а также в публицистических статьях в газетах.

На основе анализа психолого – педагогической, специальной литературы [4-7], удалось выявить ведущую цель инфографики.

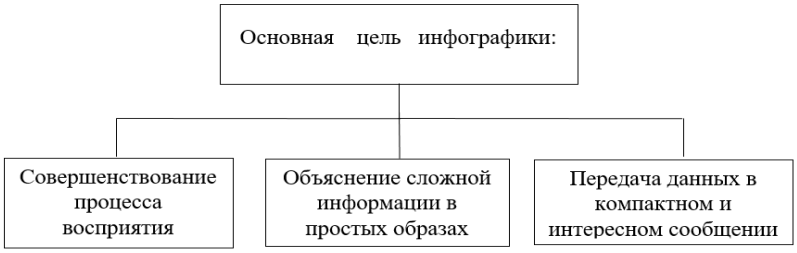


Рисунок 1. Основная цель инфографики

Согласно одной из классификаций, современные исследователи [5; 7] выделяют три типа инфографики (табл. 1):

Таблица 1

Основные типы инфографики

№	Тип инфографики	Его сущность
	Видеоинфографика	короткий видеоряд, в котором сочетаются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст
	Интерактивная	содержит анимированные элементы, в результате можно взаимодействовать с динамическими данными, что улучшая восприятие
	Статичная	предполагает одиночный слайд без анимированных элементов

Так же авторы – исследователи Г.А. Никулова и А.В. Подобных [7] в целом полагают, что многочисленные варианты информационной графики можно разделить на следующие элементы (рис. 2):

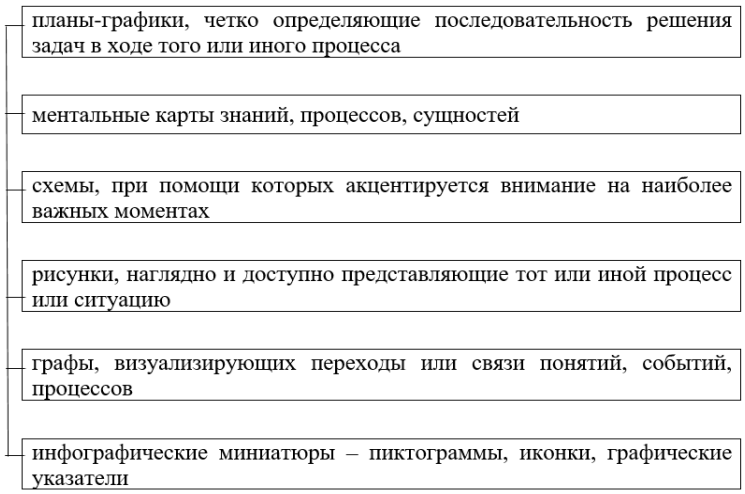


Рисунок 2. Основные элементы инфографики (Г.А. Никулова, А.В. Подобных [7])

Как показал наш теоретический анализ работ В.В. Лаптева [5], Г.А. Никуловой и А.В. Подобных [7], а также личный опыт, на сегодняшний день в образовательном процессе чаще всего используется статичная инфографика. Это связано с рядом объективных и субъективных причин, в том числе, с простотой создания статичной инфографики и последующей её демонстрации.

Так же хотелось бы отметить, что в настоящее время в учебной литературе, в представлении материала в виде мультимедийных лекций, можно встретить большое количество образовательных комиксов.

Комикс – это графические или иные изображения, которые передают информацию в определённом заострённом ключе, способную вызвать у зрителя эстетический отклик.

Как правило, этот элемент инфографики способен привлечь внимание аудитории необычной подачей, тем самым вызвать интерес к учебному материалу и активизировать обучаемых.

По мнению Ж.Е. Ермолаевой [4], можно выделить следующие ведущие дидактические *принципы*, применяемые при создании инфографики.

Активности. Опора на данный принцип означает, что обучаемые во время выполнения творческих заданий, представленных с элементами инфографики, учатся находить и применять различные способы представления учебной информации, в том числе, в графическом виде.

Наглядности. Важнейший дидактический принцип обеспечивается применением различных наглядных пособий, карт, схем, иллюстраций, демонстраций, ярких примеров и др.

Научности. В соответствии с данным принципом когнитивно – визуальные технологии направлены на развитие познавательной активности учащегося, на формирование у них умений научного поиска, научной организации учебного труда, научного наблюдения явлений и фиксации их [4].

Авторы – исследователи С.Э. Некляев [6] и др. выделяют основные этапы создания инфографики (табл. 2).

Таблица 2

Основные этапы создания инфографики (по С.Э. Некляеву [6])

Название этапа	Содержание этапа
Выбор темы	Необходимо выбрать востребованную и актуальную тему.
Сбор информации	Сбор информации осуществляется из различных источников, в том числе, цифровых. При обработке информация систематизируется на важные части по: иерархии, алфавиту, категории и другим свойствам.
Систематизация	Включает создание плана по презентации уже систематизированной информации. Например, представление информации по выбранному типу классификации; представление пошаговой инструкции выполнения заданий и т.д.
Эскиз	Включает создание собственно эскиза (для печатной инфографики) или раскадровку (для интернет-инфографики). Данный этап помогает передать атмосферу, композицию, цвет, особое настроение средствами выразительности и т.д.
Планирование и работа над графикой	Данный этап связан с созданием основного и второстепенного объектов. В печатных СМИ основной объект – это центральное изображение. Оно должно привлекать внимание читателя. В интернет-проекте позиция того или иного аргумента зависит не от размера элемента, а от его положения в цепи кадров [6].

Как отмечают исследователи данной проблематики О.Б. Голубев, Е.М. Ганичева Ю.А. Горохова, С.Э. Некляев [1; 2; 6], разработанная инфографика должна быть ориентирована на передачу определенной точки зрения на информацию, которую она призвана донести. Например, постер, содержащий инфографику, должен быть чётко структурирован и не должен быть перегружен.

Автор Е.А. Горских [3] выделяет следующие ситуационные качества, связанные с использованием инфографики:

Гибкость: гибкость позволяет обучаемым определять личное значение и актуальность, а также быть совладельцами/соавторами опыта. Инфографика может обеспечить гибкость, побуждая учащихся взаимодействовать с контентом (например, задавая учащимся вопросы, которые побуждают размышлять, позволяя учащимся просматривать инфографику более чем одним способом, предоставляя пути контента на основе деревьев решений).

Согласованность: согласованность относится к логике, ясности и последовательности. Последовательная инфографика – это такая инфографика, в которой содержится полное и хорошо сформированное сообщение, вызывающее доверие и правдоподобие.

Непосредственность: чтобы обеспечить непосредственность, преподаватель должен напрямую и мгновенно вовлекать учащихся в контент, чтобы вызвать ощущение срочности или волнения. Макет инфографики может поддерживать непосредственность за счет обмена эмоциональными и чувственными деталями, включая четкие примеры и визуальные представления сложных идей.

Убедительность: привлекательная инфографика настолько неотразима, что вызывает у учащихся интерес, внимание и восхищение. Структура и последовательность инфографики могут помочь сделать ее убедительной, продвигая обучаемых через содержание, через последовательность связанных идей. Еще один способ сделать инфографику привлекательной – это использовать повествовательную структуру, которая побуждает учащегося через содержание узнать, что будет дальше.

Выводы. Завершая исследование, отметим, что инфографика – интересный вспомогательный способ обучения. Она обладает рядом преимуществ:

Во-первых, инфографика в сжатой форме передает информацию; приковывает внимание обучаемых своей красочностью; способствует систематизации информации, что упрощает восприятие.

Во-вторых, помогает обучаемым сэкономить время при знакомстве с новым материалом.

В современной дидактике можно выделить следующие распространённые элементы инфографики, которые используются в качестве средств наглядности:

– традиционные: таблицы, диаграммы, графики, схемы;

– современные: комиксы, таймлайны, мемы [4].

Как отмечают авторы О.Б. Голубев, Е.М. Ганичева [1], Ю.А. Горохова [2], Е.А. Горских [3], с чьим мнением мы солидарны, инфографика способствует реализации целей обучения, включает в себя такой тип чтения и просмотра, который поощряет критическое мышление. Как следствие этого, у обучаемых вырабатывается так называемое инфографическое мышление, включающее когнитивную обработку контента.

В целом, можно отметить, что в настоящий момент инфографика является модным трендом в обучении и является составной частью педагогического дизайна. Дидактические возможности инфографики заключаются в том, что они позволяют передать учебную информацию в более наглядной, структурированной и выразительной форме. Это обеспечивает более эффективное восприятие информации, а также возможность привлечь дополнительное внимание обучаемых через яркую подачу.

Литература:

1. Голубев, О.Б. Дидактические возможности образовательной инфографики / О.Б. Голубев, Е.М. Ганичева // Педагогическая информатика. – 2018. – № 1. – С. 15-21

2. Голубев, О.Б. Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе / О.Б. Голубев, Ю.А. Горохова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 3. – С. 134-139

3. Горских, Е.А. Инфографика как эффективный инструмент обучения / Е.А. Горских // Державинский форум. – 2022. – Т. 6. – № 1. – С. 82-89

4. Ермолаева, Ж.Е. Инфографика как способ визуализации учебной информации / Ж.Е. Ермолаева, И.Н. Герасимова, О.В. Лапухова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 11. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14302.htm (дата обращения: 04.04.2026)

5. Лаптев, В.В. Проектные основы инфографики / В.В. Лаптев. – Москва: АВАТАР, 2016. – 287 с.

6. Некляев, С.Э. Инфографика: принципы визуальной журналистики / С.Э. Некляев // Современное журналистское образование: технологии и особенности преподавания / под редакцией Е.Л. Вартановой. – Москва: Медиа-Мир, 2008. – С. 130-133

7. Никулова, Г.А. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн / Г.А. Никулова, А.В. Подобных // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 2. – С. 369-387. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vizualnoy-kommunikatsii-infografika-i-metadizayn (дата обращения: 04.04.2026)

УДК 378.046.4
доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель
Научно-исследовательского института стратегии развития образования Асадуллин Раиль Мирваевич
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
учитель физики и математики Кусябаева Миляуша Амировна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей» (г. Салехард)

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье говорится об особенностях образовательного процесса в сельской школе в контексте формирования готовности к профессиональному самоопределению подростков. В новых социально-экономических условиях развития общества требуется качественно новый уровень осмысления научных представлений о его содержании, способах и условиях формирования в контексте образовательного процесса СелОШ. Профессиональное самоопределение отражает высший уровень качества готовности выпускников общеобразовательной организации самостоятельно и осознанно совершать профессиональный выбор. Сельская школа при этом имеет свои отличительные особенности, влияющие на результативность данного процесса. Описаны некоторые формы и методы, направленные на формирование профессионального самоопределения подростков, которые апробированы на практике.
Ключевые слова: сельская школа, профессиональное самоопределение, подросток, образовательный процесс школы.
Annotation. This article discusses the specific features of the educational process in rural schools in the context of developing adolescents' readiness for professional self-determination. The new socioeconomic conditions of society's development require a qualitatively new level of understanding of scientific concepts regarding the content, methods, and conditions of development in the context of the educational process in rural schools. Professional self-determination reflects the highest level of preparedness of general education graduates to independently and consciously make a career choice. Rural schools, however, have their own distinctive characteristics that influence the effectiveness of this process. The article describes several forms and methods aimed at developing adolescents' professional self-determination, which have been tested in practice.
Key words: rural school, professional self-determination, teenager, educational process of school.

Введение. Трансформации в системе образования вызываются не только с изменениями в социально-экономической сфере страны, но и интенсивными эволюционным развитием современного человека, проявляющиеся в его физических данных, изменениях в восприятии и отражении действительности, внимании, памяти, мышления, характера их операций и других характеристик, которые влияют на поведение и общение людей.

В настоящее время мало кого приходится убеждать, что проблема научно-педагогического обеспечения формирования профессиональных намерений выпускников сельских общеобразовательных школ (далее – СелОШ) является актуальной в контексте анализа социально- экономического развития страны и регионов.

Как показал анализ литературы (А.А. Хван [13]), наши личные наблюдения, многие выпускники СелОШ испытывают ряд сложностей. В частности. можно выделить следующие:

– неопределенность своей будущей карьеры;

– искаженное или неадекватное представление о своих возможностях;

– не всегда реальные представления о требованиях профессиональной среды и др.

Поэтому выпускники СелОШ особенно нуждаются в специальном консультировании и педагогической поддержке.

Следует признать, что сложившаяся ситуации в профессиональной ориентации (далее – ПрофО) – это результат многих факторов, но основная, на наш взгляд, заключается в следующем:

– в ориентированности СелОШ, прежде всего, на предметное преподавание;

– отказ во многих школах от технологий развивающего обучения;

– потеря в ряде СелОШ многолетних традиций трудового воспитания;

– слабая эффективность ПрофО по формированию у обучаемых сельских поселений профессионального самоопределения.

Между тем, современные реалии развития производства в стране требуют от выпускников осознанного выбора будущей профессии, готовности к самореализации в процессе дальнейшего обучения в условиях профессиональной подготовки.

Таким образом цель статьи состоит в определении особенностей образовательного процесса в СелОШ и поиска эффективных путей формирования профессионального самоопределения обучаемых в данных учебных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. Специфика образовательного процесса СелОШ по традиции характеризуется направленностью на формирование у обучающихся. прежде всего, готовности к работе в условиях сельского производства.

В России накоплен огромный опыт организации ПрофО школьников, однако нельзя не учитывать, что научно-методическое обеспечение данного процесса, разработанное в прежние годы, требует принципиального обновления.

Между тем, следует признать, что существующая практика работы СелОШ, направленная на формирование личности будущего специалиста сельского хозяйства, к сожалению, не устраивает современное общество в полной мере.

Это связано с тем, что, рыночные отношения, сложившиеся в экономике страны, потребовали модернизации образования. Современная сельская школа должна учитывать конъектуру рынка и адаптироваться к новым механизмам хозяйствования на селе. ПрофО должна занять важное место в деятельности сельской общеобразовательной организации, так как она связывает систему образования с экономической системой.

Данное требование отражено в законе «Об образовании в Российской Федерации», национальном проекте «Образование», национальном проекте «Молодежь и дети» [12; 7; 8]. ФГОС нового поколения обозначили новые цели образования. Современная экономика и производство требуют, чтобы молодые люди, вступающие в самостоятельную взрослую жизнь, должны быть подготовлены к осознанному и свободному выбору профессии и готовности формировать необходимые компетенции, необходимые для успешной социализации в социуме [11]. Как известно, совокупность выше обозначенных знаний, умений и личностных качеств лежат в основе активного профессионального самоопределения и потенциала молодых людей реализовать себя в современной структуре производства.

Однако в организации ПрофО, педагогические коллективы школ придерживаются традиционных форм работы, не всегда уделяют внимание формированию партнерских отношений между предприятиями, расположенными в сельской местности и общеобразовательной школой.

Как следствие этого, как показывает анализ практики и результаты научных исследований большинство выпускников СелОШ не готовы к выбору своей будущей профессиональной деятельности. Ситуация усугубляется еще и тем, что более 60 процентов обучающихся, завершив основную среднюю школу, покидает ее для продолжения обучения в системе среднего профессионального образования, при этом для абсолютного большинства из них выбор профессиональной образовательной программы является случайным. Они демонстрируют низкую осведомленность о сфере профессиональной деятельности, слабые знания о профессиональных особенностях современного рынка труда, о состоянии и перспективах развития экономики села.

Один из ведущих специалистов в сфере ПрофО С.Н. Чистякова [14] в организации ПрофО школы подчеркивает необходимость комплексного подхода к педагогической поддержке школьников с привлечением широкого круга социальных партнеров. Мы согласны с мнением ученого, который считает, что «…процесс самоопределения молодежи сложный, противоречивый и длительный. Он нуждается в педагогическом сопровождении» [14, С. 55].

В настоящее время сельский образ жизни, который определялся системой ценностных ориентаций, специфической субкультурой перестал быть жизненным смыслом для большинства выпускников СелОШ. Неустроенность сельской жизни, девальвация многих ценностей, которыми дорожили крестьяне, «неверие» в перспективность жизни на селе, стали, во многом, причиной отчуждения СелОШ от земли, от профессионального труда на сельском производстве. На самочувствии сельского школьника сказалось резкое сокращение школ, расположенных на сельских территориях.

Сельский подросток продолжает испытывать материальное и социальное неравенство со своими городскими сверстниками, и это обстоятельство не может не отразиться на его психологическом состоянии. Меняется интерес школьников к жизни на селе, их профессиональное самоопределение, жизненные планы, связанные с сельским образом жизни. Школьники болезненно испытывают диссонанс между возможностями большого мира, представленного его цифровыми и творческими возможностями, и реальностью, окружающей этих подростков в сельской местности. Повседневная жизнь дает им постоянную «пищу» для переживания и проживания различных тревог. Как размышляет в своих исследования А.А. Хван: «…тот факт, что сельские подростки более агрессивны, чем городские, возможно связан с восприятием диссонанса между возможностями большого мира, представленного средствами массовой информации, и реальностью, окружающей сельского подростка , также у старших сельских подростков резко увеличиваются показатели тревожности: количество подростков с высоким уровнем развития Ситуативной Тревожности возрастает более чем в два раза (с 41% в группе 13-15-летних до 89% в группе 16-18-летних)» [13, С. 326]. Между тем, неравенство между городской и сельской школой будет нарастать, порождая соответствующие психологические проблемы. При этом большое значение имеет понимание тех особенностей образовательного процесса СелОШ, которые также нужно учитывать при организации работы в направлении ПрофО обучаемых.

Сельская школа работает в особых демографических условиях. Несмотря на то, что они составляют почти 60 процентов всех школ России, в них обучаются чуть более 40 процентов детей школьного возраста. Почти половина СелОШ малокомплектные. Незначительный контингент обучающихся не позволяет дифференцировать образовательный процесс, работать по разноуровневым образовательным программам, предусматривающим профильное обучение, углубленное изучение отдельных предметов.

В этих условиях важнейшим фактором, способным развивать качество образовательного процесса является то, что сельская школа остается социокультурным объединяющим центром для жителей, а, следовательно, она может вовлекать в орбиту образовательного процесса всех жителей села, и что, немаловажно, специалистов сельского производства. Но реальная практика пока свидетельствует об обратном.

Как отмечается в современных источниках [1-6; 9; 10], сохранение и развитие духовной культуры школьников немыслимо без соответствующего педагогического сопровождения. Образовательный процесс на селе никогда не был обособленным от сельского социума, и базировался на общих принципах системного подхода к образованию, посредством которых формируется целостное видение ребенком мира, самого себя, своих функций во взаимоотношениях с обществом, с природой. Образование в сельской школе наряду с формированием основ знаний, всегда выступало важной формой организации практической деятельности детей.

Современная сельская школа сегодня продолжает выступать мощным образовательным и культурным фактором, действующего на сельский социум, однако, она не сумела до конца использовать факторы сельского социума для совершенствования качества образования и ПрофО школьников. Опыт работы передовых СелОШ показывает, что образовательная организация может повысить эффективность своего функционирования, только учитывая и преобразуя возможности окружающей среды.

В процессе проведения исследования в сельской школе (лицей с. Кабаково Кармаскалинского района Республики Башкортостан), нами была разработана программа для сельских подростков «Моя будущая профессия».

Цель программы «Моя будущая профессия» – создать условия для ПрофО школьников в соответствии с:

– индивидуальными способностями и личностными качествами;

– интересами и желаниями;

– особенностями жизнедеятельности в условиях сельской среды.

Программа была разработана для работы со старшими подростками 15-16 лет течении одного года. Занятия проводились один раз в неделю. Всего было проведено 34 часа.

Формы и методы работы с обучаемыми, которые использовались в процессе реализации данной программы были использованы следующие: организация практикумов самопознания, экскурсий на производство, встреч с ведущими специалистами различных профессий, диспутов по проблемам профессионального самоопределения.

Все это значительно помогло нам в организации работы с сельскими подростками в области ПрофО. Как показали наши наблюдения, подростки достаточно активно включались в различные формы работы и пытались самостоятельно решить те специально организованные проблемные ситуации, связанные с профессиональным выбором, изучение профессией, особенностей профессиональной деятельности и т.д.

Одним из ведущих методов работы стало создание активных поисковых ситуаций, которые, во-первых, нравились подросткам, во-вторых, они помогали предлагать новые решения той или иной проблемы. При этом активность подростков проявлялась не только в процессе занятий, но и в последующих мероприятиях, а также социальных акциях.

Еще одним важным направлением работы в школе стало создание профильных классов – агрокласса, физико-математического, юридического классов и классов психолого-педагогической направленности. Проведённая работа в течении трех лет на базе лицея с. Кабаково Кармаскалинского района Республики Башкортостан показала отличные результаты. Обучающиеся профильных классов гораздо быстрее определились с будущей профессиональной деятельностью, а также поступили в ведущие вузы республики.

Еще одной интересной формой работы с подростками СелОШы стало использование технологии КТД (коллективной творческой деятельности), которая была включена в процесс работы по следующим направлениям:

– Совместное написание сценария и постановка спектакля, связанного с поиском себя в профессии.

– Создание проекта, связанного с определенной отраслью сельского хозяйства.

– Совместное создание фильма о профессии.

Заметное место в комплексе приемов и способов принадлежит методу наблюдения. Объектами наблюдения стали: обучающиеся 9-11 классов.

Цель наблюдений – выявление основополагающих проблем, связанных со спецификой сформированности готовности к профессиональному самоопределению подростков в сельской школе.

В центре внимания оказалась:

а) деятельность учителей СелОШ, направленная на решение задач ПрофО обучаемых (прежде всего, старших подростков);

б) деятельность руководящего состава СелОШ в контексте проверки качества проведения работы учителями по ПрофО обучаемых.

В связи с этим педагогические наблюдения были разделены по двум ведущим направлениям:

а) в рамках внеурочной деятельности с обучающимися;

б) в процессе профориентационной работы на производствах (посещение предприятий, знакомства с людьми разных профессий и т.д.) в процессе становления развития взаимоотношений между обучающимися, преподавателями и участниками профориентационной работы.

Педагогические наблюдения ставили своей целью изучение динамики сформированности готовности к профессиональному самоопределению подростков в сельской школе, что может быть выражено в проявлении устойчивого интереса к различным профессиям, знакомства с ними и создание условий для их углубления.

Педагогические наблюдения за процессом работы учащихся носили систематический характер и были направлены как на оценку сформированности готовности к профессиональному самоопределению подростков в сельской школе, так и на анализ способности учащегося вникнуть в суть плюсов и минусов, трудностей той или иной профессии. Из этой задачи проистекало формирование у школьников осознанного подхода к управлению своим будущим выбором.

Педагогические наблюдения велись в рамках внеурочной деятельности с обучающимися, при этом поставлены в качестве специальных целей и задач:

а) усиление профориентационной работы с подростками в направлений знакомства с профессиями, что предполагает определенный и целенаправленный план работы, включающий поездки на производство, встречи с представителями различных профессий и т.д.;

б) создание профильных классов (физико-математического, психолого-педагогического, аграрного, юридического).

На сегодняшний день в Республике Башкортостан имеется практика организации психолого-педагогических классов, которые призваны решать вышеобозначенную проблему.

Большое значение имеют выезды наших воспитанников в педагогический университет, для знакомства с педагогами вуза, материально-технической базов, участия в олимпиадах, проводимой вузов (в том числе и педагогических). На сегодняшний день в лицее появились старшеклассники, которые готовы вернутся в родную школу после получения высшего образования.

Выводы. С учётом современной геополитической ситуации. сложившейся в России, следует признать, что за последние годы был допущен опережённый просчёт в работе с СелОШ. В частности, особенно остро стоит вопрос, связанный с организацией ПрофО с сельскими школьниками, с учётом специфики социокультурного окружения, сельскохозяйственного производства, а так же интересов самих школьников.

Педагогическая диагностика выявила отсутствие чётких профессиональных интересов у большинства обучаемых, не знание о своих сильных сторонах, способностях, которые необходимо учитывать в построении индивидуальной стратегии профессионального самоопределения и дальнейшей карьеры.

Положительный опыт для решения данной педагогической проблемы был получен в процессе разработки программы для сельских подростков «Моя будущая профессия», которая была успешно апробирована на базе лицея с. Кабаково Кармаскалинского района Республики Башкортостан.

Проведённая работа по реализации программы для сельских подростков «Моя будущая профессия» показала, что она была эффективная и должна быть продолжена и растиражирована в других СелОШ. Данная программа помогла обучающимся в профессиональном самоопределении, позволила лучше узнать о тех профессиях, которые наиболее востребованы в настоящий момент в сельской местности, расширить свой кругозор и в области других профессий, продиагностировать собственные способности и личностные качества, наметить программу по самосовершенствованию. В результате многие участник данной программы поступили в ведущие вузы Республики Башкортостан и получают востребованные профессии.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие для вузов / А.Г. Бермус. – Москва: Юрайт, 2024. – 127 с. – URL: https://urait.ru/bcode/543055 (дата обращения: 01.04.2026)

2. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Ф. Голованова. – Москва: Юрайт, 2023. – 372 с. – URL: https://urait.ru/bcode/511716 (дата обращения: 01.04.2026)

3. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Москва: Юрайт, 2024. – 410 с. – URL: https://urait.ru/bcode/539585 (дата обращения: 04.04.2026)

4. Кузнецов, В.В. Общая и профессиональная педагогика: учебник и практикум для вузов / В.В. Кузнецов. – Москва: Юрайт, 2023. – URL: https://urait.ru/bcode/511013 (дата обращения: 04.04.2026)

5. Куцебо, Г.И. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для вузов / Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева. – Москва: Юрайт, 2023. – 128 с. – URL: https://urait.ru/bcode/513019 (дата обращения: 04.04.2026)

6. Милорадова, Н.Г. Педагогика: учебное пособие для вузов / Н.Г. Милорадова. – Москва: Юрайт, 2023. – 119 с. – URL: https://urait.ru/bcode/514309 (дата обращения: 01.04.2026)

7. Национальный проект «Молодёжь и дети». – URL: http://government.ru/rugovclassifier/914/events/ (дата обращения: 06.04.2026)

8. Национальный проект «Образование». – URL: https://edu.gov.ru/national-project/about/ (дата обращения: 06.04.2026)

9. Педагогика: в 2 т. Общие основы педагогики. Теория обучения: учебник и практикум для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк; под ред. М.И. Рожкова. – Москва: Юрайт, 2023. – Т. 1. – 402 с. – URL: https://urait.ru/bcode/515005 (дата обращения: 01.04.2026)

10. Педагогика: учебник и практикум для вузов / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова; под науч. ред. Р.С. Димухаметова. – Москва: Юрайт, 2023. – 219 с. – URL: https://urait.ru/bcode/513061 (дата обращения: 01.04.2026)

11. Федеральный государственный образовательный стандарт. – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 04.04.2026)

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.04.2026)
13. Хван, А.А. Особенности личности городских и сельских подростков в контексте психологического здоровья / А.А. Хван // Феномен человека. – 2015. – № 3. – С. 323-329. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23931098 (дата обращения: 21.04.2026)
14. Чистякова, С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 1. – С. 54-60. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32724415 (дата обращения: 21.04.2026)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Талышева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. Реализация требований обновлённого ФГОС общего образования обусловливает необходимость трансформации оценочной деятельности в направлении развития субъектности обучающихся и мониторинга динамики образовательных результатов. Целью статьи является теоретическое обоснование сущности и систематизация функций формирующего оценивания как инструмента обеспечения качества образования в контексте нормативных требований ФГОС. В работе применены методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, педагогической и психологической литературы, а также сравнительно-сопоставительный анализ оценочных моделей. Выявлена и структурирована система функций формирующего оценивания, включающая диагностическую, регулятивную, мотивационную, развивающую и информационно-аналитическую составляющие. Сравнительный анализ демонстрирует, что в отличие от суммативного контроля, формирующее оценивание трансформирует учебную ошибку в ресурс развития и обеспечивает качественную развивающую обратную связь. Показано, что выявленные характеристики полностью корреспондируют с системно-деятельностным подходом ФГОС, способствуя формированию навыков самооценки, рефлексии и учебной самостоятельности школьников. Теоретические результаты исследования создают методологическую основу для проектирования критериальных инструментов и учебных модулей, адаптированных под специфику старшей школы.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, общее образование, формирующее оценивание, суммативное оценивание, федеральный государственный образовательный стандарт, образовательные результаты.

Annotation. Implementation of the updated Federal State Educational Standard (FSES) for General Education necessitates transforming assessment activities toward developing student agency and monitoring the dynamics of educational outcomes. This article aims to theoretically substantiate the essence and systematize the functions of formative assessment as a tool for ensuring educational quality within the context of the FSES's regulatory requirements. This paper employs theoretical analysis of regulatory documents, pedagogical and psychological literature, and a comparative analysis of assessment models. A system of formative assessment functions is identified and structured, including diagnostic, regulatory, motivational, developmental, and informational-analytical components. A comparative analysis demonstrates that, unlike summative assessment, formative assessment transforms learning errors into developmental resources and provides high-quality developmental feedback. The identified characteristics are shown to be fully consistent with the system-activity approach of the FSES, promoting the development of self-assessment skills, reflection, and academic independence in schoolchildren. The theoretical results of the study provide a methodological basis for designing criterion-based tools and educational modules tailored to the specific needs of high schools.

Key words: system-activity approach, general education, formative assessment, summative assessment, federal state educational standard, educational results.

Введение. В настоящее время необходимость перехода от традиционных способов оценки к более дифференцированным и ориентированным на развитие личности подходам обозначила потребность использования техник формирующего оценивания образовательных результатов обучающихся в системе общего образования. Актуальность исследования формирующего оценивания образовательных результатов обучающихся обусловлена комплексом внешних и внутренних вызовов, стоящих перед современной системой образования, и его рассмотрение продиктовано рядом факторов.

Во-первых, требования обновленных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) делают акцент на достижении обучающимися не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов. В отличие от действующей на сегодняшний день в системе общего образования модели суммативного (итогового) оценивания, ориентированной на контроль знаний, формирующее оценивание своими инструментами (критериальное оценивание, самооценка, обратная связь и др.) позволяет отслеживать и развивать у обучающихся такие нужные в современном обществе компетенции, как умение работать в команде, критическое мышление, способность к саморегуляции и рефлексии (А.Г. Асмолов, А.Б. Воронцов). Соответственно формирующее оценивание становится необходимым средством в эффективной реализации требований ФГОС.

Во-вторых, классическая «пятибалльная» шкала оценивания в школе выполняет констатирующую и наказательно-поощрительную функции, что зачастую негативно отражается на мотивации обучающихся к учебной деятельности, вызывая у них стресс и страх за ошибки. Целью же формирующего оценивания является не выведение итоговой отметки, а своевременное выявление у обучающихся проблем в усвоении учебного материала, предоставление качественной обратной связи и коррекция образовательной траектории (М.А. Пинская, Г.А. Цукерман, Т.И. Шамова).

В-третьих, современная школа сталкивается с растущим разнообразием образовательных потребностей, темпов и стилей обучения учащихся (Г.Ю. Ксензова). Применение техник формирующего оценивания в образовательной среде школы позволяет педагогу точечно диагностировать затруднения каждого ученика и помогать ему осознать сильные и слабые стороны.

В-четвертых, в условиях быстро меняющегося мира, где знания достаточно быстро устаревают, важнейшей компетенцией для личности становится способность к самообразованию на протяжении всей жизни. Применение техник формирующего оценивания дает возможность учащимся стать активными, сознательными и ответственными субъектами

образовательной деятельности в связи с тем, что у них появляются возможности оценивать свои достижения и понимать, какие шаги необходимо предпринять для улучшения результатов (А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова).

Отмеченные факторы указывают на то, что изучение и внедрение формирующего оценивания является важным шагом в модернизации системы оценки образовательных результатов обучающихся, совершенствовании педагогической практики и повышении качества подготовки обучающихся за счет использования прогрессивных методов оценки учебных достижений.

Изложение основного материала статьи. Образовательная парадигма, закреплённая в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС), предполагает переход от репродуктивной модели обучения к системно-деятельностной, ориентированной на целостное развитие личности и формирование личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы. В нормативном контексте стандарта данные категории интегрированы понятием «образовательные результаты», которые рассматриваются как система качественных изменений, отражающих динамику становления универсальных учебных действий, предметных компетенций и ценностно-смысловых ориентаций обучающегося. При этом измерение таких результатов требует не только фиксации итоговых достижений, но и мониторинга процессуальной динамики их формирования, что актуализирует необходимость применения формирующего оценивания как инструмента обратной связи и коррекции образовательного процесса.

Реализация требований ФГОС обусловливает трансформацию оценочной деятельности, смещая фокус с репродуктивного контроля на процессуальную диагностику динамики образовательных результатов. В нормативном контексте стандарта результаты освоения программы интегрируют личностные, метапредметные и предметные компоненты, представляя собой систему качественных изменений, отражающих становление универсальных учебных действий и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся. Подобная многокомпонентная структура результатов требует пересмотра традиционных подходов к оцениванию, ориентированных преимущественно на фиксацию итоговых показателей [7].

Традиционная модель, идентифицируемая в педагогической литературе как суммативное (итоговое) оценивание, исторически закреплена в отечественной системе образования и направлена на констатацию уровня усвоения учебного материала по завершении тематического или периодического этапа обучения [3, С. 12]. Данный подход базируется на стандартизированных процедурах (контрольные работы, тесты, экзамены), обеспечивающих сопоставимость результатов и объективность выставления отметок. Однако в условиях требований ФГОС его функциональный потенциал оказывается ограниченным: суммативное оценивание фиксирует одномоментный «срез» знаний, не отражая индивидуальной динамики продвижения обучающегося, минимизирует роль развивающей обратной связи, провоцирует оценочную тревожность и способствует ориентации учащихся на формальное выполнение заданий, а не на глубинное понимание содержания [10, С. 13]. Следовательно, данная модель не обеспечивает условий для формирования универсальных учебных действий, заявленных стандартом.

В ответ на выявленные ограничения в современной образовательной парадигме утверждается формирующее оценивание, рассматриваемое как ключевой инструмент управления качеством обучения на уровне индивидуального образовательного маршрута [5]. В отличие от итогового контроля, формирующее оценивание представляет собой процессуальную, непрерывную и диагностически ориентированную деятельность, интегрированную в учебный процесс. Как отмечают исследователи, его сущность раскрывается через активизацию учебной деятельности, своевременное выявление затруднений, организацию рефлексивной практики и создание условий для восполнения пробелов в освоении содержания [9; 11]. Данная модель трансформирует оценку из инструмента внешнего контроля в механизм внутренней саморегуляции обучения.

Сущностные характеристики формирующего оценивания проявляются в трёх базовых аспектах. Во-первых, процессуальность предполагает смещение акцента с констатации результата на мониторинг хода обучения, что позволяет отслеживать динамику усвоения материала и усилия обучающегося [2]. Во-вторых, диагностическая направленность обеспечивает выявление зон ближайшего развития и определение индивидуальной траектории коррекции, где приоритет отдается не выставлению отметки, а предоставлению развернутой обратной связи [5]. В-третьих, непрерывность гарантирует систематичность оценочных процедур, снижая стрессогенность итогового контроля и трансформируя ошибку из инструмента внешнего принуждения в ресурс для обучения [8]. Сравнительный анализ двух моделей представлен в таблице 1.

Данные таблицы подтверждают, что формирующее оценивание, в отличие от суммативного, ориентировано на процесс, гибкость методик и активную позицию обучающегося. Процессуальный, диагностический и непрерывный характер данного вида оценки полностью корреспондирует с требованиями ФГОС, реализующего системно-деятельностный подход. Деятельностный аспект проявляется в смещении фокуса с вопроса «Какую отметку я получил?» на рефлексивные вопросы «Что я умею?», «Что требует доработки?» и «Каковы мои следующие шаги?». Субъект-субъектное взаимодействие в процессе оценивания выводит обучающегося из пассивной роли объекта контроля в позицию соавтора образовательного процесса, обладающего навыками самооценки и целеполагания.

Таблица 1

Сравнительная характеристика формирующего и суммативного оценивания [2; 3; 5; 8; 9]

Характеристика	Формирующее оценивание	Суммативное (итоговое) оценивание
Временной фокус	Процесс обучения (непрерывность)	Конечный результат (эпизодичность)
Цель	Диагностика и улучшение процесса	Контроль и фиксация уровня знаний
Обратная связь	Детальная, с рекомендациями (коррекция)	Ограничена баллами или отметкой
Роль обучающегося	Активная (самооценка, рефлексия)	Пассивная (получение внешней оценки)
Гибкость методик	Высокая (адаптация под потребности учащихся)	Низкая (стандартизированные процедуры)

Анализ научно-методических работ позволяет структурировать функционал формирующего оценивания как комплексную систему, направленную на достижение планируемых результатов в соответствии с требованиями ФГОС. Функции оценивания реализуются во взаимосвязи, обеспечивая индивидуализацию обучения, развитие субъектности и повышение качества образовательных достижений.

Диагностическая функция направлена на выявление текущего уровня сформированности предметных знаний и УУД, а также фиксацию индивидуальной динамики продвижения. Она реализуется через регулярный мониторинг, использование критериальных рубрик и формативных заданий, позволяющих учителю строить «карту» индивидуальных образовательных траекторий [6].

Регулятивная (корректирующая) функция обеспечивает своевременную обратную связь, необходимую для адаптации педагогических стратегий и учебных действий обучающихся.

Мотивационная функция способствует формированию внутренней учебной мотивации за счет акцентирования внимания педагогов на индивидуальном прогрессе, а не нормативном сравнении. Визуализация достижений и поощрение настойчивости создают ситуацию успеха и снижают оценочную тревожность [4].

Развивающая (личностно-ориентированная) функция ориентирована на формирование метакогнитивных навыков, учебной самостоятельности и ценностно-смысловых установок. Вовлечение учащихся в процедуры самооценки и взаимооценки развивает критическое мышление, ответственность за результаты труда и способность к аргументированной рефлексии [6].

Информационно-аналитическая функция служит источником эмпирических данных для принятия управленческих и педагогических решений. Она обеспечивает накопление и интерпретацию данных об индивидуальном прогрессе, позволяя корректировать учебные планы и информировать родителей об образовательных достижениях в качественной форме [1, С. 50].

Совокупность выделенных функций формирующего оценивания интегрируется в нормативные требования ФГОС, обеспечивая реализацию ключевых положений стандартов в части развития самостоятельности обучающихся, индивидуализации образовательного процесса и достижения метапредметных результатов, включая умение планировать и корректировать учебную деятельность.

Выводы. Таким образом, формирующее оценивание выступает не альтернативой традиционному контролю, а интегральным компонентом современной оценочной системы. Его сущность заключается в непрерывном педагогическом сопровождении и поддержке учебной деятельности, а функционал направлен на обеспечение качества образования через своевременную обратную связь, индивидуальную коррекцию и развитие субъектной позиции обучающегося, что в совокупности гарантирует достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в полном соответствии с требованиями стандарта.

Выявленные функции формирующего оценивания (диагностическая, регулятивная, мотивационная, развивающая, информационно-аналитическая) образуют взаимосвязанную систему, направленную на развитие субъектной позиции обучающегося, индивидуализацию обучения и достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. В отличие от суммативного оценивания, формирующее оценивание трансформирует учебную ошибку в ресурс развития, обеспечивает качественную развивающую обратную связь и активное включение учащихся в процедуры самооценки и рефлексии. Теоретическое обобщение сущностных характеристик и функционального потенциала формирующего оценивания подтверждает его полное соответствие требованиям системно-деятельностного подхода, закреплённого во ФГОС. Практическая значимость результатов исследования заключается в создании научно-методической основы для проектирования оценочной деятельности в системе общего образования. Это способствует формированию у обучающихся навыков учебной самостоятельности, повышая, тем самым, его качество.

Литература:

1. Землянская, Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся / Е.Н. Землянская // Современная зарубежная психология. – 2016. – № 5(3). – С. 50-58. – DOI: 10.17759/jmfp.2016050305. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n3/83909 (дата обращения: 06.05.2026)

2. Овакимян, Е. Формирующее оценивание: что оно собой представляет / Е. Овакимян. – URL: https://skillbox.ru/media/education/formiruyushchee-otsenivanie-chto-ono-soboy-predstavlyaet/ (дата обращения: 06.05.2026)

3. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство / сост. Р.Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Бишкек: Билим, 2012. – 80 с.

4. Пещеров, Д.В. Научно-педагогические подходы к оцениванию учебных достижений в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. / Д.В. Пещеров // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskie-podhody-k-otsenivaniyu-uchebnyh-dostizheniy-v-trudah-otechestvennyh-pedagogov-kontsa-xix-nachala-xx-vv (дата обращения: 10.05.2026)

5. Пинская, М.А. Возможности и проблемы формирующего оценивания / М.А. Пинская // Сайт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». – 06.11.2023. – URL: https://www.hse.ru/ma/teach/news/871064627.html (дата обращения: 06.05.2026)

6. Пинская, М.А. Формирующее оценивание помогает педагогам лучше учить детей / М.А. Пинская // Социальный навигатор РИА НОВОСТИ. – 20.03.2015. – URL: https://sn.ria.ru/20150320/1053569808.html (дата обращения: 06.05.2026)

7. Трегубова, Ю.А. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Ю.А. Трегубова, М.А. Мосина // Пермский педагогический журнал. – 2021. – № 12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole-1 (дата обращения: 06.05.2026)

8. Формирующее оценивание: как оценивать прогресс, а не ошибки? // School of Educational. – URL: https://educationschool.ru/formative-assessment (дата обращения: 06.05.2026)

9. Четвертных, Т.В. Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Четвертных. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2021. – 24 с.

10. Шадриков, В.Д. Педагогическое оценивание: учебное пособие / В.Д. Шадриков, И.А. Шадрикова. – Москва: Университетская книга: РИД РосНОУ, 2018. – 156 с. – URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/286820966.pdf (дата обращения: 06.05.2026)

11. Шаповалова, О.Н. Формирующее оценивание как технология развития метапредметных результатов обучающихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Шаповалова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2020. – 25 с.

УДК 372.881.111.1

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

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛАКУН

Аннотация. В статье исследуется проблема восприятия и усвоения лакун как ключевого фактора формирования вторичной языковой личности студента вуза в процессе чтения аутентичных художественных текстов. Авторы рассматривают встречу с «чужим» элементом культуры в тексте не как трудность, а как когнитивный вызов, запускающий механизмы развития личности при семантизации лакунарных лексических единиц. На материале повести А. Конан Дойля «Собака Баскервилей» анализируются сценарии раскрытия смыслов и значений социальных лакун. Выявлены стратегии формирования смысла, в результате чего достигается полная ассимиляция «чужого» под «свое», интеллектуальное освоение с опорой на фоновые знания и эмпатическое переживание культурного различия. Делается вывод о том, что качество семантической интерпретации лакун определяет степень расширения концептуальной картины мира изучающих английский язык и его способность к межкультурному диалогу.

Ключевые слова: семантизация, социокультурная лакуна, языковая личность, языковые навыки, обучение иностранному языку в вузе, вторичная языковая личность, концептуальная картина мира, безэквивалентная лексика, межкультурная коммуникация, кросс-культурная коммуникация.

Annotation. The article examines the problem of proper perception and undesrtanding of sociocultural gaps as a key factor in the formation of a secondary linguistic identity of high-school students. The authors view the «alien» cultural elements in the text not as a difficulty, but as a cognitive challenge that triggers the mechanisms of personality development through semantisation of lacunar units of the language learnt. Based on the material of A. Conan Doyle's novel «The Hound of the Baskervilles», the scenarios for revealing the meanings and significance of various types of lacunae (social, toponymic, ethnographic) are analysed. There are identified such three meaning-forming strategies like complete assimilation of the «alien» into «one's own», intellectual mastery based on background knowledge, and empathic experience of cultural difference. It is concluded that the quality of gap interpretation determines the degree of expansion of a learner's conceptual worldview and their ability to engage in intercultural dialogue.

Key words: semantisation, sociocultural gaps, linguistic identity, language skills, foreign language teaching in higher education, secondary linguistic identity, conceptual picture of the world, non-equivalent vocabulary, intercultural communication, cross-cultural communication.

Введение. Современная лингводидактика все чаще обращается к антропоцентрической парадигме, в центре которой находится «языковая личность» – человек, познающий мир и выражающий это познание в языке. Формирование вторичной языковой личности. как неотъемлемое условие освоения иностранного языка – это динамический процесс, особенно интенсивно протекающий в моменты встречи с «чужим», т.е. с иной культурой и иным типом мышления, зафиксированным в текстах для обучения. К таким элементам текста И.И. Халеева относит также социокультурные лакуны, не имеющие прямых аналогов в принимающей культуре и требующие интеллектуального и эмоционального усилия, становясь движущей силой развития вторичной языковой личности - способности человека проникать в «дух» другого языка и другой культуры, воспринимать мир не только сквозь призму своей, но и сквозь призму чужой концептуальной системы [9]. Каждая лакуна – это вызов, требующий от реципиента перестройки или дополнения его тезауруса (когнитивный уровень) и, возможно, переоценки ценностей (мотивационный уровень). В современной лингвистике и переводоведении термин «лакуна» (от лат. lacuna – углубление, впадина, провал) используется для обозначения «национально-специфического элемента культуры, нашедшего соответствующее отражение в языке и речи носителей этой культуры, либо полностью непонятного, либо малопонятного носителям иной лингвокультуры в процессе коммуникации» [2, С. 5].

В российской лингвистике значительный вклад в систематизацию способов работы с лакунами вслед за Г.И. Антиповым [2], О.А. Донских [2], И.Ю. Морковиной [2], Ю.А. Сорокина [2] внесли В.Л. Муравьев [5], И.А. Стернин [8], Т.В. Ларина и В.И Озюменко [4], М.М. Ягунова [10] и др. Исследователи подчеркивают, что глубинное понимание лакунарности иноязычного текста позволяет постичь связь между языком и культурой, делая процесс освоения иностранным языком не просто заменой языковых кодов, а актом межкультурного посредничества.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на анализе выбранного со студентами текста (Doyle A.C. The hound of the Baskervilles [11]), можно выделить следующие группы лакун, которые требуют углублённого анализа:

1. Социально-иерархические лакуны (титулы, сословия, профессии): «cavalier» / «roundhead» (кавалеры и круглоголовые), «esquire» (сквайр), «moor» vs «fen» (типы ландшафта как социальные маркеры).

2. Топонимические и пространственные лакуны: «Dartmoor» (Дартмур) как культурный локус, «Grimpen» (Гримпен) – вымышленная топонимика «Princetown Prison», разные обозначения усадеб «The Manor» vs «The Hall» vs «The Grange».

3. Этнографические и бытовые лакуны: породы собак «bloodhound» и «mastiff», лакуны социального этикета, выражающие распорядок дня викторианского джентельмена, утренний визит (до полудня), послеобеденный визит, время обеда (не ужина); сюда же можно отнести различные семантически лакуны тумана «fog», «mist», «moor mist», а также «tor» (скалистый холм), «clapper» (каменный мост через ручей).

4. Литературно-культурные лакуны (аллюзии и референции): «the third and fourth generation which is threatened in Holy Writ» – отсылка к Исходу 20:5, где говорится, что Бог наказывает детей за грехи отцов до третьего и четвёртого рода; исторические личности Lord Clarendon, Admiral Rodney, William Pitt the Younger, Sir Godfrey Kneller, Sir Joshua Reynolds; знаковые имена из мира высокой культуры Les Huguenots (опера Мейербера) и семейство де Решке (польские певцы).

5. Лингвостилистические лакуны (архаизмы и диалектизмы): архаичные обращения «sirrah» (грубое обращение к слуге или нижестоящему), «goodman» (обращение к крестьянину) как лакуны социальной дистанции.

Если мы рассматриваем лакуну как элемент мотивации к овладению иностранным языком студентам вуза, то ее семантизация – это ключевой когнитивный процесс, отвечающий на вопрос, как смысл, заложенный в лакуне, переходит из текста в сознание. Под семантизацией в лингводидактике мы понимаем «выявление смысла, раскрытие значения языковой единицы, процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы» [1].

Процесс семантизации лакун можно представить как поэтапное движение от непонимания к смыслу, начинающийся с идентификации, когда обучающийся понимает, что перед ним «темное место» (незнакомое слово, странное поведение героя, непонятная шутка), затем через поиск опор (контекст, сноска, внутренняя форма слова, аналогия с родной культурой)

обучающийся переходит к этапу присвоения значения, что подразумевает встраивание инородного элемента в свой тезаурус, вследствие чего достигается формирование смысла, и значение обрастает коннотациями и ассоциациями, становясь частью опыта. Такой алгоритм дает нам следующее *пошаговое решение для усвоения лакунарных единиц:*

– *шаг 1)* идентификация (умозаключение об отсутствии эквивалента в собственной лингвокультуре) → *шаг 2)* семантизация → *шаг 3)* рефлексия и анализ → *шаг 4)* включение исследуемой единицы в тезаурус языковой личности посредством умозаключений о том, ак обогащается представление о мире и людях, как лакуна отличается от собственного опыта, есть ли похожее в своей культуре.

На этапе семантизации можно использовать различные подходы, как например:

а) логико-понятийную семантизацию (базовый уровень, где лакуна объясняется через родо-видовые отношения, функции и признаки, отвечая на вопрос «Что это такое?»);

б) социально-иерархическую семантизацию (важен не столько предмет, сколько его ценность и статус, т.е. «Какое место это занимает в обществе?»;

в) культурно-фоновую семантизацию (самый глубокий уровень, требующий включения в исторический и культурный контекст, отвечающий на вопрос «Почему это важно в этой культуре?»;

г) стилистическую и эмотивную семантизацию (самый тонкий уровень, раскрывающий как лакуна окрашивает текст, отвечая на вопрос «Какое это вызывает чувство и образ?».

В процессе работы с аутентичным материалом Артура Конан Дойля [11] на занятиях со студентами второго курса, им были предложены беспереводные методы раскрытия понятия, т.е. были использованы такие средства, как комментарии литературоведов [6; 7; 12; 14], лингвострановедческие справочники и моноязычные словари исторических реалий [1], энциклопедия Британника [13]. Наибольший интерес у студентов вызвали социокультурные лакуны.

Итак, рассмотрим, например, как семантизировали лакуну «house-surgeon / house-physician». В российской (и советской) медицинской системе не существовало и не существует прямого аналога. Внешне слово «house» (дом) может ввести в заблуждение, создавая ложный образ «домашнего доктора», который приходит на дом к пациенту. Для англичанина, в XIX-XX вв. «house-surgeon/physician» – это обязательный этап после окончания медицинской школы, а для русскоговорящих, например, слова «хирург» и «врач» понятны, но прилагательное «house» (дом/домашний) не складывается в логичную картину. В данном примере это – абсолютная социально-институциональная (отражает устройство системы здравоохранения) и историческая (термины изменились, но важны для понимания литературы того времени) лакуна.

Переходя к шагу 2, т.е. логико-понятийной семантизации, обратимся к сути явления. Здесь и далее для этих целей будут использованы словари.

В британской системе термины «house surgeon» и «house physician» обозначают конкретную должность в медицинской иерархии. Гиперонимом данной единицы является «pre-registration house officer (PRHO)» или «houseman» – «досудебный домовый врач» (в дословном переводе) или, более точно, «врач-стажёр». Видовое различие этих понятий заключается в том, что «house surgeon» – «стажёр, проходящий шестимесячную практику в хирургическом отделении», «house physician» – «стажёр, проходящий шестимесячную практику в терапевтическом отделении». Эти врачи, как правило, жили при больнице (live-in), чтобы быть всегда на связи для экстренных вызовов. Это не студенты и не ординаторы в нашем понимании. Это уже дипломированные врачи, работающие на полноценной (хоть и временной) должности. После успешного завершения года (две шестимесячные ротации) они получали полную регистрацию и могли становиться Senior house officers.

На шаге 3 – культурно-исторической семантизации и выхода в смысл – чтобы понять значимость этого термина для текста А. Конан Дойля, нужно восстановить контекст. В викторианской Англии медицинское образование и карьера строились иначе, чем в России. После теоретического обучения в университете (Оксфорд, Кембридж) выпускник обязан был пройти практическую годовую стажировку в больнице, живя в ней. Это был обряд посвящения, проверка на прочность. Именно на этой должности, скорее всего, и был Джеймс Мортимер до того, как уехал в деревню. Упоминание этой должности характеризует персонажа. Сказать, что кто-то был «house surgeon» – значит указать на его опыт, на то, что он прошел суровую школу как маркер профессионализма начального уровня. Следует отметить, что система изменилась в 2005 году. Термин PRHO был заменен на Foundation House Officer.

На этапе шага 4 следует рефлексия и реализуются сценарии интерпретации (отвечаем на вопрос, как переводить и понимать).

Таким образом, экспликация данной лакуны требует не просто перевода лексемы («врач, живущий при больнице»), а раскрытия её иерархического значения (нижняя ступень карьерной лестницы) и функциональной роли (переход от теории к практике под наблюдением старших коллег). Отсутствие данного контекста ведет к обеднению образа персонажа и непониманию реалий викторианской медицины.

В тексте встречается другой интересный пример – M.R.C.S. – аббревиатура, непонятная ни по форме, ни по содержанию. Семантизировать такие единицы возможно только с опорой на справочники. Расшифрованная в словаре как Member of the Royal College of Surgeons (Член Королевской коллегии хирургов), лакуна содержит в себе еще одну институциональную лакуну «college» ввиду того, что в сознании обучающихся данная единица ассоциируется с понятием учебного заведения. Семантизация элемента «college» также достигается посредством пошагового алгоритма. На первом этапе происходит идентификация лакунарной аббревиатуры вследствие диссонанса образа героя и наличия в его регалиях не столь высокого образовательного статуса.

На логико-понятийном этапе (шаг 2) раскладываем значения обоих слов, чтобы увидеть зоны пересечения и расхождения. Английское «college» (по данным словарей и энциклопедий) подразумевает: 1) учебное заведение (структурную единицу университета, самостоятельное высшее учебное заведение, среднее специальное учебное заведение иди, исторически, привилегированную школу (Eton College, Winchester College); 2) профессиональную корпорацию (объединение лиц одной профессии с регулирующими функциями (например, Royal College of Physicians – Королевская коллегия врачей, которая выдает лицензии, а не учит студентов) или группа людей с особыми полномочиями, как, например, Electoral College (Коллегия выборщиков (в США)). Русскоязычный пароним «коллегия», по данным словарей, подразумевает 1) группу лиц, образующих руководящий, совещательный или распорядительный орган, как например, коллегия министерства, судейская коллегия, редакционная коллегия; 2) профессиональное объединение: корпорацию лиц одной профессии, например, адвокатская коллегия, коллегия оценщиков; 3) центральные государственные учреждения в России XVIII века, а именно петровские коллегии, являющиеся прообразом министерств. Таким образом, единственная зона пересечения – это исторический и профессиональный контекст (корпорация врачей или адвокатов). В случае с образовательным компонентом это разные понятия.

Чтобы понять, почему так сложилось, нужно заглянуть в историю. Английский «college» (от лат. collegium – товарищество, союз) изначально тоже означал сообщество. Но в средневековой Англии закрепился за сообществами учащихся и преподавателей, живущих вместе (в Оксфорде и Кембридже). Это были самоуправляемые корпорации,

«коллегии» в изначальном смысле, но с фокусом на образование и совместное проживание. Далее, на этапе рефлексии (шаг 4), обучающийся может заключить, что «College» в данной аббревиатуре относится к профессиональному сообществу.

Другим хорошим примером лакуны, подлежащей семантизации, но в социально-историческом аспекте, является «town», что понимаем на шаге 1, т.е. этапе идентификации, почему это лакуна. На первый взгляд, английское *«town»* имеет очевидный русский эквивалент – *«город»*. Однако в контексте викторианской Англии Конан Дойль вкладывал в слово «town» символический смысл, когда оно не просто обозначает любой населённый пункт, а выступает как культурный концепт, куда стремятся герои повести.

Лакуна здесь – социокультурная, концептуальная. Отсутствие у русскоязычного реципиента фоновых знаний о роли Лондона как безусловного центра (политического, финансового, медицинского, культурного) приводит к обеднению восприятия текста. Поэтому обучающемуся важно эксплицировать лакуну на шаге 2 на основе исторических словарей и контекстов употребления. На данном этапе обнаруживается, что в определённых контекстах «*town*» без артикля или с определённым артиклем обозначает ближайший крупный город (для жителей провинции) или, чаще всего, Лондон (для всей Англии): *to go to town* обзначает поехать в Лондон (а не просто в любой город); *to be in town* – быть в Лондоне (особенно в сезон); *a man about town* – светский человек, проводящий время в Лондоне.

Для того, чтобы далее семантизировать данную реалию, следует получить представление о культурном коде в оппозиции «town» – «country». Для англичанина XIX века «поехать в город» значило войти в мир большой политики, науки, моды и порока. Это центр, который задает стандарты. Так обучающийся начинает ощущать бинарность английского мира и обогащает план содержания переводного эквивалента «город».

Другой лакуной в повести является «nouveaux riches» («нувориши»).

Лакуна, образуемая термином nouveaux riches, относится к разряду социально-исторических и аксиологических. Семантизация данной лакуны требует не просто перевода или краткой сноски, но экспликации социальной иерархии викторианского общества, в которой понятие nouveaux riches несло сильную негативную коннотацию и служило инструментом культурной дискриминации. Идентифицировать лакуну не представляется сложным, так как это заимствованное слово даже в русском языке, и у читающего возникает необходимость семантизировать понятие. Примером стилистической семантизации является семантизация лакуны «poor lass». Диалектизм идентифицируется как нечто несопоставимое с особой женского пола. На втором этапе Анализ лексикографических и страноведческих источников позволяет понять, что «lass» – это не просто девушка. Это слово из северных графств или из простонародной речи. Оно рисует образ простой, естественной, «приземленной» девушки, а не городской барышни. На этапе рефлексии, читающий «слышит» голос рассказчика, который говорит не на книжном, а на народном языке, создавая ощущение подлинности баллады или легенды, расширяя языковое сознание на этапе рефлексии.

В повести фигурирует сэр Генри Баскервиль как «сквайр», владелец поместья. На первый взгляд, слово «esquire» (или его сокращённая форма «squire») имеет формальный русский эквивалент – «эсквайр» или «сквайр». Однако за этим заимствованием скрывается сложная социальная реальность, не имеющая прямых аналогов в русской истории. Логико-понятиная семантизация позволяет раскрыть, что в Англии существовала чёткая градация социальных слоёв:

1. Baronet (баронет) – наследственный титул, дающий право на обращение *Sir*.
2. Knight (рыцарь) – личный титул (не наследуемый), также обращение *Sir*.
3. Esquire (эсквайр) – низший ранг джентри. Формально – нетитулованный дворянин, обладающий гербом.
4. Gentleman (джентльмен) – самый низкий ранг, часто младшие сыновья эсквайров или состоятельные недворяне.

Другими словами, «esquire» – это третий по значимости статус в Англии после пэров и рыцарей.

Культурно-историческая семантизация позволяет раскрыть, почему «squire» был так важен для викторианской Англии и, в частности, для сэра Генри Баскервиля. Сквайр был т.н. естественным лидером сообщества, к которому обращались за решением споров, помощью и покровительством. Это положение, как отмечается в англоязычных источниках, никогда не жаловалось формально, а зависело исключительно от признания местным населением. Таким образом, семантизация данной лакуны требует не простой замены на «помещика», а экспликации уникального положения сквайра в английской социальной системе – как связующего звена между аристократией и крестьянством, обладающего как экономической, так и судебно-административной властью. В контексте повести «Собака Баскервилей» статус сэра Генри как сквайра является ключевым для понимания его роли в сообществе Дартмура и мотивов преступления (посягательство на право владения поместьем).

Выводы. Проведённое исследование, основанное на материале повести А. Конан Дойля «Собака Баскервилей» [11], позволяет сформулировать ряд выводов о роли семантизации лакун в формировании у студентов навыков чтения аутентичных текстов. Посредством семантизации достигается целенаправленный процесс раскрытия, объяснения и присвоения студентами вуза культурно-маркированных смыслов, скрытых за безэквивалентной лексикой и фоновыми реалиями. Семантизация социокультурных лакун является не просто техническим приёмом, а фундаментальным принципом обучения чтению аутентичной художественной литературы. Она позволяет преодолеть разрыв между языковой компетенцией и культурной адекватностью восприятия, превращая каждую лакуну из препятствия в точку личностного и межкультурного роста. Предложенная в исследовании методическая модель (идентификация → логико-понятийное раскрытие → культурно-историческое пояснение → рефлексия) может служить основой для разработки учебных материалов и организации учебного процесса, направленного на формирование вторичной языковой личности, способной к полноценному диалогу культур.

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. Антипов, Г.А. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – Новосибирск: Наука, 1989. – 197 с.

3. Грекова, А.А. Потенциал аутентичных художественных текстов в формировании лингвокультурной компетенции при обучении иностранному языку (английскому) старших школьников / А.А. Грекова, А.Г. Грекова, Ю.Г. Киктева // Молодой ученый. – 2025. – № 16(567). – С. 322-324

4. Ларина, Т.В. Лакуны и безэквивалентная лексика как фиксаторы специфики языка и культуры / Т.В. Ларина, В.И. Озюменко // Русистика. – 2013. – № 4. – С. 93-100. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lakuny-i-bezekvivalentnaya-leksika-kak-fiksatory-spetsifiki-yazyka-i-kultury (дата обращения: 30.03.2026)

5. Муравьев, В.Л. Проблемы возникновения этнографических лакун (пособие по курсу типологии русского и французского языков) / В.Л. Муравьев. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 106 с.

6. Робсон, В.В. Комментарии к повести «Собака Баскервилей» / В.В. Робсон // Конан Дойль, А. Собрание сочинений : в 12 т. – Москва: ОГИЗ, 1993. – Т. 3. – С. 168-175

7. Сидоров, В.Г. Повседневная жизнь эпохи Шерлока Холмса и доктора Ватсона / В.Г. Сидоров. – Москва: Яуза-

каталог, 2020. – 527 с.
8. Стернин, И.А. Выявление скрытых смыслов текста и лингвистическая экспертиза / И.А. Стернин // Понимание в коммуникации: человек в информационном пространстве: сборник научных трудов / под общ. ред. Е.Г. Борисовой, Н.В. Аниськиной. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2012. – Т. 2. – С. 270-272
9. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – Москва: Высшая школа, 1989. – 238 с.
10. Ягунова, М.М. Проблема лингвистической лакунарности: опыт выделения и описания межъязыковых лакун / М.М. Ягунова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1-1. – С. 173-176
11. Doyle, A.C. The hound of the Baskervilles / A.C. Doyle. – Санкт-Петербург: Каро, 2007. – 347 с.
12. Jackson, L. A Dictionary of Victorian London: An A-Z of the Great Metropolis / L. Jackson. – London: Anthem Press, 2006. – 346 p. – URL: https://www.victorianlondon.org (дата обращения: 30.01.2026)
13. The new encyclopaedia Britannica: in 30 volumes. – Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1975. – URL: https://www.britannica.com/search?query=Victorian+era (дата обращения: 30.01.2026)
14. Nida, E. Towards a Science of Translating / E. Nida. – Leiden: E.J. Brill, 1964. – 331 p.

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры вокального и инструментального искусства, доцент Бабаева Гюльмира Билаловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань)

КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ К КОНКУРСНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

Аннотация. В статье актуализируется проблема подготовки студентов вокальных отделений вузов искусств к участию в певческих конкурсах. Охарактеризованы важнейшие эмоционально-психологические препятствия, с которым приходится сталкиваться студентам-вокалистам, имеющим недостаточный опыт конкурсных выступлений. Констатируется слабая общенаучная разработанность вопросов конкурсной подготовки вокалистов и отсутствие полноценных педагогических алгоритмов и технологий, оказывающих разностороннее влияние на результативность оценки исполняемых студентами певческих номеров. Приведено авторское понятие термина «подготовка студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям», отмечены ее важнейшие целевые характеристики. Раскрывается опыт педагогов Казанского государственного института культуры по разработке и апробации методики комплексной подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям, включающей в себя подготовительный, вокально-технический, образно-сценический и психологический этапы. Ее применение в образовательном процессе вуза позволило студентам на протяжении ряда лет регулярно получать гран-при вокальных конкурсов различного уровня.

Ключевые слова: вокальные конкурсы, вузы искусств, комплексная подготовка, этапы.

Annotation. The article actualizes the problem of preparing students of vocal departments of art universities to participate in singing competitions. The most important emotional and psychological obstacles that vocal students who have insufficient experience of competitive performances have to face are characterized. The weak general scientific development of the issues of competitive training of vocalists and the lack of full-fledged pedagogical algorithms and technologies that have a versatile impact on the effectiveness of evaluating the singing numbers performed by students are stated. The author's concept of the term "preparation of student vocalists for competitive performances" is given, its most important target characteristics are noted. The experience of teachers of the Kazan State Institute of Culture on the development and testing of a methodology for the comprehensive preparation of student vocalists for competitive performances, including preparatory, vocal-technical, figurative-stage and psychological stages, is disclosed. Its application in the educational process of the university allowed students for a number of years to regularly receive grand prix vocal competitions of various levels.

Key words: vocal competitions, universities of arts, comprehensive training, stages.

Введение. Одной из наиболее значимых проблем профессиональной подготовки будущих вокалистов в вузах культуры искусств является преодоление их неуверенности и страхов перед публичными выступлениями. Боязнь сцены, проявляющаяся в несформированности сценического образа, затруднённости правильного звукоизвлечения, а в отдельных случаях и невозможности точного воспроизведения своего песенного репертуара, существенно снижают художественную ценность вокального номера [2].

В особенности, эта ситуация характерна для студентов первых курсов, не обладающих богатым опытом исполнения музыкальных произведений для большой зрительской аудитории, обладающих недостаточно развитой вокальной техникой, испытывающих сильное эмоциональное волнение. В свою очередь сильный стресс, перенесённый студентами во время таких выступлений, оказывает негативное влияние на дальнейший процесс их вокального становления, обусловливает комплекс морально-психологических, нравственных личностных проблем. Более того, последствия перенесённого студентами сильного психологического волнения перед выступлением проявляются даже на физическом уровне, являются фактором снижения их иммунитета, усиливают их предрасположенность к различным заболеваниям [9].

Результаты ряда проведенных, в том числе медицинских исследований показывают, что регулярно испытываемые неподготовленными студентами стрессовые ситуации во время тех или иных конкурсных выступлений детерминируют их нервное истощение, перенапряжение, могут становиться причиной последующего девиантного поведения. По мнению доктора медицинских наук, профессора Д.Ю. Прохорова, недостаточная психолого-психологическая подготовка будущих вокалистов к конкурсной оценке своего мастерства в условиях публичности, имеет более серьёзные, длительные последствия, может становиться источником возникновения отдельных компонентов профессиональной непригодности певца [7].

Тем не менее, несмотря на свою объективность и значимость, отдельная задача по подготовке студентов-вокалистов к их конкурсным выступлениям не ставится в рамках процесса их профессионального образования, решается в неорганизованном порядке, стихийно. В связи с этим целью данного исследования явилось изучение понятия и основных психолого-педагогических механизмов комплексной подготовки студентов вокальных отделений вузов искусств к их участию в различных певческих конкурсах.

Изложение основного материала статьи. Проведенный литературный обзор показывает, что вопросы подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям не рассматривались в качестве отдельной научной проблемы, не

являлись предметом диссертационных, либо монографических исследований. В тоже время изучение периодических научно-педагогических источников позволило выявить около двух десятков работ, раскрывающих отдельные аспекты конкурсной подготовки певцов. Среди них статьи Н.Б. Буяновой, Д.М. Козлова, А.А. Ковальчука, М.А Олейник, Ю.В. Савельевой, А.А. Петрухиной, Н.Ф. Шнедмиллер и других исследователей, изучавших принципы, отдельные методы, средства и способы организации процесса подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям [3; 8].

Обобщение сделанных, как этими, так и другими учеными выводов, позволяет говорить о том, что конкурсное выступление певца всегда в той или иной мере является испытанием для него, требует подготовительной работы в различных направлениях, число которых снижается по мере накопления конкурсного опыта. Так, например, для начинающего вокалиста, как правило, требуется осуществление полного цикла подготовительных действий, сопряженных с поиском и изучением песенного материала, отработкой первичных вокальных техник и навыков, подбором, либо формированием собственного сценического образа и т.д.

Напротив, исполнительский опыт профессионального вокалиста позволяет ему сократить число этих действий, когда уже не требуется затрачивать дополнительные усилия на освоение базовых вокальных техник, необходимых для воспроизведения музыкального произведения. Их широкий репертуар, позволяет воспользоваться для участия в вокальном конкурсе уже разученными вариантами песен, продемонстрировать уже отрепетированные хореографические элементы [5]. В тоже время подготовка опытных вокалистов к конкурсу переходит на более высокий уровень работы над своим звукоизвлечением и интонированием, предполагает работу над ошибками в артикуляции, резонировании и т.д. Они уже четко осознают сильные и слабые стороны своего вокала, поэтому их подготовка более специфична, индивидуальна, но, в тоже время, более трудоемка, ввиду необходимости осуществления более точной, тщательной работы с песенным материалом.

Тем не менее, вне зависимости от имеющегося уровня вокального мастерства, можно проследить некоторые общие составляющие подготовительной работы к конкурсным выступлениям. К ним относятся необходимость формирования репертуара, соответствующего вокальным способностям конкурсанта, разработка и освоение сценического образа, психолого-педагогическая работа над страхами, преодоление избыточной тревожности и т.д. Исходя из этого, под подготовкой студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям следует понимать последовательный и целенаправленный процесс овладения ими соответствующим заданию конкурса песенным материалом, а также совершенствование индивидуальной вокальной техники, обеспечивающей уверенное его исполнение в различных условиях.

Вышеизложенные предпосылки послужили основной разработки и апробации в Казанском государственном институте культуры (Казгик) комплексной методики подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям, включающей в себя подготовительный, вокально-технический, образно-сценический и психологический этапы.

На подготовительном этапе применения методики осуществлялось подробное изучение конкурсной документации, позволяющей получить полное представление об объеме и содержании предстоящей подготовительной работы. Затем, зная сроки, условия проведения и требования к участникам тех или иных вокальных конкурсов, студенты Казгик уже в ходе заполнения заявок могли осуществлять предварительное составление своего песенного репертуара, адекватного положению и номинациям конкурса. Помощь педагога на данном этапе подготовки к конкурсу является обязательной, поскольку учет личных интересов и желаний студентов при отборе вокальных произведений далеко не всегда могут соответствовать возможностям развития их голосового аппарата.

Поскольку данный вопрос во многом является решающим для итоговой оценки в конкурсе, на этом этапе наиболее целесообразно проводить так называемые «прослушивания» различных вокальных произведений, поочередно исполняемых каждым потенциальным конкурсантом. Сделанный на их основе отбор песенного репертуара является более точным, обоснованным, осуществленным на основе экспертной оценки педагога, объективно воспринимающего исполнительские навыки студентов. В нашей практике наиболее эффективным явилось сочетание самостоятельного выбора студентами материала для прослушиваний, по результатам исполнения которого педагоги высказывали рекомендации относительно формирования состава конкурсного репертуара. С одной стороны такой подход позволял учитывать личные музыкальные интересы будущих вокалистов, а с другой – увидеть реальные исполнительские возможности студентов, показать их преимущества, избежать демонстрации слаборазвитых певческих навыков.

Следующий, вокально-технический этап комплексной методики подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям, предполагал развитие адекватной избранному репертуару вокальной техники студентов. Здесь, прежде всего, необходимо было выучить тексты исполняемых песен, их мелодии, гармонические ходы и т.д. Затем проводилась работа над правильным звукоизвлечением и интонированием, приданием пению различных динамических оттенков.

Первичным педагогическим методом на данном этапе является анализ вокального произведения, его формы, основных структурных элементов, метроритмических и артикуляционных особенностей [10]. Далее студентами изучаются и воспроизводятся применяемые в том или ином произведении способы вокализации текста, определяющие выбор основной применяемой вокальной техники. Ее развитие, посредством применения таких упражнений как распевание, филирование, сглаживание регистров и др., является традиционным для процесса профессиональной подготовки студентов вокальных отделений вузов искусств, нет требует серьезной затраты дополнительных педагогических усилий. В тоже время применение этих упражнений в контексте пропевания конкурсного репертуара студентов приобретает более функциональное значение, является определяющим при воспроизведении музыкальных фраз, их динамической окраске.

Мы пришли к выводу о том, что важным правилом применения таких упражнений является оптимальное сочетание вокально-технической сложности исполняемых конкурсных произведений и реальных на момент проведения конкурса вокальных способностей, умений и навыков студентов вузов искусств, чей дисбаланс априори является недостижимой целью подготовительного процесса. В связи с этим не рекомендуется участвующим в вокальных конкурсах студентам первых курсов применять в ходе своих выступлений такие сложные технические элементы как частая смена ритма, работа в высокой тесситуре, резкие интервальные скачки. Неоправданно высокая нагрузка на недостаточно развитый голосовой аппарат студентов и в первую очередь голосовые связки может явиться источником их перегрузки, расстройства и последующей дисфункции, недопустимой для дальнейшего профессионального обучения.

За отработкой вокальной техники исполняемого конкурсного произведения следовал этап выстраивания сценического образа студента, поиск драматургии вокального номера, его сюжетной линии. Безусловно, в каждом отдельном случае эта работа является уникальной, творческой, авторской, требующей проявления художественных талантов студентов и педагогов вузов искусств [1]. Тем не менее, основными структурными компонентами практически каждого вокального конкурсного номера являются завязка, основная часть и эпилог, вокально-хореографические характеристики которых семантически обусловлены, являются универсальными. Создание и репетиции этих элементов, в начале процесса формирования сценического образа конкурсанта целесообразно осуществлять в отдельности, уделяя внимание моментам выхода исполнителя, его знакомства с публикой, передаче эмоций вокального произведения, прощания.

Важной особенностью и преимуществом при построении сценического образа студентов-конкурсантов вузов искусств

является возможность прибегнуть к помощи не только педагогов по вокалу, но и преподавателей по сценографии, хореографии, режиссуре, актерскому мастерству и т.д. Их скоординированная педагогическая поддержка позволяла создать профессионально построенный сценический образ вокальных конкурсных номеров студентов КазГИК, чей внешний вид (одежда, грим, аксессуары), манера движения и танца, а также свето-звуковое сопровождение дополнительно раскрывали смысл исполняемых народных и эстрадных песен.

Именно поэтому на данном этапе подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям каждому из них рекомендуется тщательная отработка жестов и мимики, отдельных движений и переходов между ними, проявление эмоциональности, либо безразличия, радости либо уныния, соответствующих характеру исполняемого произведения [4]. Однако, не взирая на содержание избранного музыкального материала, для победы в вокальном конкурсе всегда необходимо создавать яркий, запоминающийся образ исполнителя, обеспечивающий воздействие на чувства зрителей и состав жюри. Его отработка должна осуществляться как в статике, так и в динамике, включать в себя погружение студента в тему произведения, эпоху, которая в нем раскрывается, изучение жизни и быта людей которые в ней воспеваются и т.д., что послужит основной для последующего сценического перевоплощения [6].

Большим подспорьем на данном этапе подготовки к вокальному конкурсу является изучение мемуаров выдающегося российского оперного певца Ф.И. Шаляпина, являвшегося одним из признанных мастеров сценического перевоплощения. Освоение его способов и приемов вхождения в роль, присвоения ее содержания, овладение сознанием персонажей и героев песен способствует максимально точному отражению сущностных идей вокальных произведений, проявляющихся в вокале, внешнем виде и поведении конкурсанта.

Наконец, реализация заключительного психологического этапа комплексной подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям завершала процесс формирования их готовности к выходу на сцену, путем развития самоуверенности и преодоления избыточного волнения. Прежде всего, на данном этапе подготовки целесообразно было показать студентам важность так называемого предконцертного состояния, необходимого и предваряющего выступление каждого артиста, испытывающего сильные желание выйти на сцену, пообщаться с аудиторией. В тоже время это полезное состояние нельзя путать с конкурсной паникой, профилактика которой педагогическими средствами предполагала их многократные прослушивания конкурсантов, в том числе с обязательным присутствием представителей их референтной группы, сокурсников, педагогов кафедры сольного народного пения КазГИК, родителей.

Наш опыт показывает, что проведение итогового концерта, программа которого состоит из конкурсных выступлений студентов-вокалистов, наиболее соответствует данной цели, позволяет создать сходную, но гораздо менее травмирующую ситуацию, способствующую преодолению скованности, потери контроля над голосом. Безусловно, ошибки, допущенные конкурсантами во время таких концертов, были неприятны студентам, вызывали у них огорчение. В тоже время такие концерты воспринимаются ими в большей мере как итоговая репетиция, генеральный прогон, что снижало психологические риски неудачных выступлений, не вызывало серьезных последствий.

Практическая апробация отдельных элементов комплексной методики подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям позволила подготовить десятки успешных вокальных номеров, многие из которых удостоились высших наград в различных конкурсных номинациях сольного и ансамблевого пения.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование проблемы комплексной подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям позволяет сделать несколько заключений:

– вокальные конкурсы являются одним из значимых элементов процесса профессиональной подготовки студентов-вокалистов, позволяя им получить первичные исполнительские навыки, сформировать личный сценический опыт;

– явно недостаточная разработанность как теоретических, так и методических вопросов подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям обусловливает необходимость проведения специальных научно-педагогических исследований в данной области;

– логическую последовательность подготовки студентов-вокалистов к конкурсным выступлениям образуют подготовительный, вокально-технический, образно-сценический и психологический этапы, обеспечивающие формирование комплексной готовности к исполнению вокальных номеров конкурсантов.

Литература:

1. Гильмеева, Р.Х. Роль сценической культуры в вокальном искусстве / Р.Х. Гильмеева, Э.Р. Гиматдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 4. – С. 220-224

2. Ковальчук, А.А. Особенности процесса подготовки вокалиста к вокальному конкурсу / А.А. Ковальчук // Образовательный форсайт. – 2024. – № 3(23). – С. 68-73

3. Корнеев, Н.К. Современные вокальные техники в профессиональном становлении музыканта / Н.К. Корнеев // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2024. – № 1(58). – С. 91-95

4. Кречетова, К.П. Особенности создания сценического образа вокалиста / К.П. Кречетова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 11-2(134). – С. 85-86

5. Олейник, М.А. Значение учебного репертуара в процессе профессиональной подготовки педагога-вокалиста в вузе / М.А. Олейник, Л.Н. Стороженко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1(154). – С. 75-80

6. Пороховниченко, М.Е. О технике вокального интонирования в процессе воплощения музыкального образа / М.Е. Пороховниченко // Искусствознание: теория, история, практика. – 2023. – № 1(36). – С. 27-36

7. Савельева, Ю.В. Вокальные конкурсы как уникальный компонент исполнительской практики студентов в культурно-образовательном пространстве Петербурга / Ю.В. Савельева // Искусство и образование. – 2024. – № 2(148). – С. 74-81

8. Чэнь, С. Эстетическое воспитание вокалистов, обучающихся в вузе культуры / С. Чэнь // Образование и культурное пространство. – 2024. – № 1. – С. 52-58

9. Шинтяпина, И.В. Формирование индивидуального исполнительского стиля в овладении искусством вокала / И.В. Шинтяпина // Наука. Искусство. Культура. – 2022. – № 1(33). – С. 177-186

10. Юань, Л. Методика преподавания вокальной техники на основе стилевых особенностей музыкальных произведений / Л. Юань // Педагогический научный журнал. – 2026. – Т. 9. – № 1. – С. 88-93

УДК 37.035.7

адъюнкт адъюнктуры и докторантуры научно-исследовательского центра Бабичев Андрей Михайлович
Военная ордена Жукова Академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Горшкова Валентина Владимировна
Военная ордена Жукова Академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

КОЛЛЕКТИВ И ЛИЧНОСТЬ В «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ» А.С. МАКАРЕНКО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЕКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена переосмыслению педагогического наследия Антона Макаренко сквозь призму вызовов, стоящих перед современной системой образования. В центре внимания авторов – «Педагогическая поэма», рассматриваемая как форма художественной рефлексии, запечатлевшая живую динамику становления института воспитания. Исследование опровергает устойчивый миф о подавлении индивидуальности в макаренковской системе, демонстрируя диалектическую связь между сообществом и развитием субъектности. Раскрывается структура самоуправления, где принцип параллельного действия превращает общность из объекта педагогического влияния в полноценного субъекта воспитания. Показано, что ключевые механизмы – коллективная ответственность и система командирских выборов – обеспечивают не нивелирование, а реализацию уникальных личностных траекторий. На примерах конкретных персонажей доказывается, что среда выступает пространством для проявления инициативы, а не жёсткой нормативной матрицей. Сформулированы принципы, позволяющие согласовать общие цели с сохранением автономии воспитанника: уважение к личности, мажорная тональность и открытость управленческих решений. Эвристическая ценность предложенной модели обосновывается её способностью отвечать на вызовы цифровизации, которая нередко размывает живые коллективные связи. Особое внимание уделяется потенциалу макаренковского опыта в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, где поддерживающая общность выступает фактором реабилитации. В заключении наследие педагога трактуется как действенный теоретический контекст для проектирования современных воспитательных систем.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, «Педагогическая поэма», коллектив, личность, воспитательная система, параллельное действие, самоуправление, педагогическая антропология, субъектность, современное образование.

Annotation. The article is devoted to rethinking the pedagogical legacy of Anton Makarenko through the prism of the challenges facing the modern education system. The authors focus on the «Pedagogical Poem», considered as a form of artistic reflection that captures the living dynamics of the institution of education. The study refutes the persistent myth of the suppression of individuality in the Makarenkov system, demonstrating the dialectical connection between community and the development of subjectivity. The structure of self-government is revealed, where the principle of parallel action transforms the community from an object of pedagogical influence into a full-fledged subject of education. It is shown that the key mechanisms – collective responsibility and a system of commander's choices – ensure not leveling, but the realization of unique personal trajectories. Using examples of specific characters, it is proved that the environment acts as a space for initiative, rather than a rigid normative matrix. The principles that make it possible to coordinate common goals with the preservation of the pupil's autonomy are formulated: respect for the individual, strong tone and openness of managerial decisions. The heuristic value of the proposed model is based on its ability to respond to the challenges of digitalization, which often blurs living collective ties. Special attention is paid to the potential of Makarenka's experience in working with children in difficult situations, where a supportive community acts as a factor of rehabilitation. In conclusion, the teacher's legacy is interpreted as an effective theoretical context for designing modern educational systems.

Key words: A.S. Makarenko, «Pedagogical poem», collective, personality, educational system, parallel action, self-government, pedagogical anthropology, subjectivity, modern education.

Введение. Педагогическое наследие Антона Семёновича Макаренко, несмотря на десятилетия осмысления, сохраняет статус «вечно живого» знания, требующего постоянной реинтерпретации в контексте изменяющихся социокультурных условий. Особую остроту в современной науке приобретает вопрос о соотношении коллективного и личностного начал в его системе, поскольку именно вокруг этой дихотомии на протяжении многих лет формировались как апологетические, так и критические нарративы. В массовом педагогическом сознании, а порой и в академических кругах, макаренковский коллективизм нередко отождествляется с тотальным подчинением индивидуальности, что противоречит как букве, так и духу его главного художественно-педагогического произведения – «Педагогической поэмы» (1933-1935).

Актуальность обращения к данному тексту сегодня обусловлена несколькими факторами. Во-первых, кризис традиционных воспитательных институтов и размывание ценностных оснований порождают запрос на модели, способные соединить развитие автономной личности с формированием навыков коллективной ответственности. Во-вторых, нарастающая цифровизация и индивидуализация образования актуализируют проблему создания продуктивных детско-взрослых сообществ, где дисциплина выступает не внешним принуждением, а внутренней необходимостью. В-третьих, сама «Педагогическая поэма» представляет собой уникальный источник, в котором педагогическая теория представлена в художественной форме, что требует особых методологических подходов к её прочтению.

Цель настоящей статьи – осуществить системный теоретический анализ концепции коллектива и личности в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко, выявить её фундаментальные принципы и определить потенциал экстраполяции этих принципов в современную педагогическую теорию и практику. В задачи исследования входит: рассмотрение «Педагогической поэмы» как формы теоретической рефлексии педагогического эксперимента; выявление структуры и механизмов функционирования макаренковского коллектива; анализ репрезентации личности в коллективе на примере ключевых образов произведения; формулирование педагогических принципов, обеспечивающих гармонизацию коллективного и индивидуального; обоснование эвристической ценности этих принципов для решения современных проблем воспитания.

Методологическую базу исследования составили историко-педагогический подход, позволяющий реконструировать контекст создания произведения, и герменевтический подход, ориентированный на выявление имплицитных педагогических смыслов художественного текста. Использованы методы текстуального анализа, сравнительно-сопоставительного анализа, теоретического моделирования и педагогической интерпретации.

Изложение основного материала статьи. «Педагогическая поэма» как форма теоретической рефлексии педагогического эксперимента.

Создание «Педагогической поэмы» приходится на период интенсивных поисков новой советской педагогики, когда теоретические конструкции зачастую отрывались от практики, а практика, в свою очередь, не получала адекватного осмысления. Макаренко избрал художественную форму не случайно. Как справедливо отмечают многие учёные, «художественная форма позволила А.С. Макаренко представить педагогическую систему не как набор абстрактных

принципов, а как реальную жизнь, где теория проверяется судьбами людей» [1]. Сам автор определял жанр как «педагогическую поэму», подчёркивая тем самым синтез научной достоверности и художественной типизации [14].

С методологической точки зрения «Педагогическая поэма» может быть рассмотрена как форма «педагогической автобиографии», где личный опыт воспитателя преобразуется в универсальную модель. А.С. Макаренко не просто описывает события – он выстраивает сюжет таким образом, что каждый конфликт, каждый поступок персонажа несёт в себе теоретическую нагрузку [17]. Так, знаменитый эпизод с первой кражей Задорова и последовавшим собранием колонистов демонстрирует не только житейскую коллизию, но и принципиальную педагогическую установку: коллектив становится субъектом воспитания лишь тогда, когда он принимает на себя ответственность за судьбу каждого своего члена. Эта установка, получившая впоследствии название «принцип параллельного действия», в художественном тексте обретает наглядность и убедительность, недоступные сухому теоретизированию [9].

Принципиально важно, что А.С. Макаренко не идеализирует коллектив. В самом произведении показаны этапы его становления – от «песчаной россыпи» разрозненных и озлобленных правонарушителей до сплочённого сообщества, для которого общие цели становятся естественной доминантой поведения. Этот процесс разворачивается как диалектическое снятие противоречий: между анархией и дисциплиной, между индивидуализмом и коллективизмом, между стихийностью и организованностью. Именно в этом динамическом аспекте – в показе того, как коллектив рождается из конфликта и преодоления конфликта, – заключается теоретическая ценность «Педагогической поэмы» [10].

В «Педагогической поэме» коллектив предстаёт не как абстрактная категория, а как сложноорганизованная социальная система с собственной иерархией, нормами, традициями и символикой. А.С. Макаренко выделяет несколько структурных элементов: сводный отряд как первичный коллектив, система командиров (командиры отрядов, командир сводного отряда), общее собрание как высший орган самоуправления, хозяйственные и культурные комиссии. Эта структура не статична – она развивается по мере взросления коллектива [16].

Особого внимания заслуживает принцип формирования актива. А.С. Макаренко не назначает лидеров «сверху», но сознательно создаёт условия, в которых естественным образом выделяются наиболее ответственные и способные воспитанники. Примечательно, что в « Педагогической поэме» лидерами становятся бывшие «трудные» – Задоров, Бурун, Карабанов. Их путь от нарушителей к организаторам является, по мысли А.С. Макаренко, универсальной траекторией: коллектив, доверяя тому, кто недавно был «врагом», совершает акт педагогического доверия, который имеет колоссальный воспитательный эффект [11].

Центральным механизмом воспитания выступает принцип параллельного действия, который в интерпретации А.С. Макаренко означает опосредованное воздействие педагога на личность через коллектив. Этот принцип часто понимается упрощённо – как передача карательных функций коллективу [6]. Однако анализ текста показывает, что параллельное действие имеет и другую, более важную сторону: коллектив выступает не столько инструментом наказания, сколько инструментом включения личности в систему социально значимых отношений. Когда общее собрание не исключает провинившегося, а поручает ему ответственное дело, оно тем самым не карает, а авансирует доверие. Это создаёт ситуацию, в которой личность вынуждена пересмотреть свои ценностные ориентации не под давлением внешней силы, а благодаря внутреннему противоречию между полученным доверием и собственным прошлым поведением.

Дисциплина в этой системе выступает не как метод воспитания, а как его результат – «плод всего воспитательного процесса», по выражению самого педагога. В произведении показано, как дисциплина из внешнего принуждения (первые месяцы существования колонии) постепенно превращается в самодисциплину, основанную на чувстве коллективной ответственности. Эпизод уборки урожая, в котором колонисты самостоятельно принимают решение поработать сверх нормы [4], иллюстрирует этот переход: норма, некогда навязанная извне, становится внутренним законом.

Наиболее устойчивый миф о педагогике А.С. Макаренко – утверждение о приоритете коллектива над личностью, ведущем к обезличиванию. Анализ «Педагогической поэмы» опровергает этот тезис. А.С. Макаренко не только не унифицирует своих воспитанников, но, напротив, фиксирует их уникальные индивидуальные траектории, сохраняя при этом общую направленность развития [3; 8].

Карабанов проходит путь от озлобленного рецидивиста до помощника педагога и, в конечном счёте, до воспитателя. Его индивидуальность – инициативность, лидерский дар, способность к риску – не подавляется коллективом, а находит применение в организаторской работе. А.С. Макаренко не случайно доверяет Карабанову самые ответственные поручения (например, операцию по задержанию банды), видя в нём не только исполнителя, но и соавтора общего дела [7].

Задоров – персонаж с иным типом характера: вспыльчивый, конфликтный, но обладающий развитым чувством собственного достоинства. Его перевоспитание происходит через доверие и включение в коллективную жизнь без «ломки» его личности. В одном из эпизодов именно Задоров, сохранив свою природную прямоту, становится самым строгим и принципиальным членом коллектива [9].

Бурун представляет собой тип глубоко травмированной личности, для которой коллектив становится терапевтической средой. Примечательно, что Бурун не становится «рубахой-парнем», он остаётся замкнутым, немногословным, но обретает чувство ответственности и надёжности. Коллектив не требует от него смены темперамента, он требует лишь включения в систему общих обязательств [9].

Эти примеры демонстрируют, что в системе А.С. Макаренко личность сохраняет свою субъектность, а коллектив выступает не подавляющим, а развивающим фактором. Более того, сама структура коллектива – с его выборами, отчётностью, возможностью обжалования решений – создаёт механизмы защиты личности от произвола. Общее собрание, по А.С. Макаренко, может отменить решение педагога, если сочтёт его несправедливым. Это не фигура речи: в произведении описаны случаи, когда коллектив защищал воспитанника от излишне жёстких мер [2; 5].

Анализ «Педагогической поэмы» позволяет реконструировать систему принципов, обеспечивающих в макаренковской педагогике непротиворечивое сочетание коллективного и личностного начал. Эти принципы имеют не только историческое, но и теоретико-методологическое значение.

Принцип целесообразности и уважения к личности. Коллектив у А.С. Макаренко никогда не становится самоцелью. Он существует ради личности и для личности. В этом смысле макаренковский коллективизм глубоко гуманистичен – он исходит из идеи, что полноценное развитие личности возможно только в сообществе, но само сообщество не должно становиться «Левиафаном», подчиняющим себе человека [12].

Принцип параллельного действия как опосредованного влияния. Этот принцип позволяет снять дихотомию «авторитаризм – либерализм». Педагог не манипулирует личностью напрямую и не устраняется от воспитания, он воздействует через коллектив, формируя у воспитанника чувство сопричастности к коллективным решениям. При этом коллектив выступает не как слепое орудие в руках педагога, а как совокупный субъект, принимающий решения самостоятельно [13].

Принцип самоуправления и открытости. Реальное участие в управлении делами коллектива даёт личности опыт ответственности, учит принимать решения, аргументировать свою позицию, подчиняться большинству и отстаивать

меньшинство. Самоуправление в колонии им. А.М. Горького не было формальным – оно касалось распределения средств, приёма новых членов, дисциплинарных решений, планирования хозяйственной деятельности [13; 15].

Принцип коллективной ответственности и взаимной поддержки. В «Педагогической поэме» неоднократно воспроизводится ситуация, когда коллектив берёт на себя ответственность за проступок одного из своих членов. Это не снимает индивидуальной ответственности, но создаёт атмосферу, в которой личность чувствует поддержку, а не изоляцию. Коллективная ответственность выступает как антипод коллективной безответственности, когда «все виноваты, никто не отвечает» [9].

Принцип мажора (оптимистической тональности). Этот принцип, часто ускользающий от внимания исследователей, имеет глубинное педагогическое значение. Мажор – это не просто бодрое настроение, а особое эмоциональное состояние коллектива, в котором формируется чувство безопасности, гордости за своё сообщество, уверенности в будущем. В «Педагогической поэме» мажор воплощён в праздниках, традициях, символике, песнях, шествиях. Он создаёт эмоциональный фон, на котором личность раскрывается наиболее полно, не испытывая тревоги и страха [9; 10].

Современная педагогика сталкивается с вызовами, которые делают обращение к наследию А.С. Макаренко не историко-архивным упражнением, а насущной необходимостью. Первый вызов – поиск баланса между индивидуализацией образования и социализацией. Доминирующие сегодня личностно-ориентированные подходы, при всех их достоинствах, не дают ответа на вопрос, как формировать у детей навыки коллективного взаимодействия, ответственности перед общностью, умение работать в команде. А.С. Макаренко показывает, что индивидуализация не противостоит коллективизации, если коллектив понимается не как нивелирующая масса, а как пространство реализации индивидуальности.

Второй вызов – цифровизация образования, которая, с одной стороны, открывает новые возможности для индивидуализации, а с другой – ведёт к разрушению живых коллективных форм взаимодействия. Макаренковский опыт организации детского коллектива, основанного на реальной совместной деятельности, может служить противоядием виртуализации общения. Принцип параллельного действия в цифровую эпоху может быть переосмыслен как формирование коллективных норм в гибридных средах, где педагог сохраняет возможность опосредованного влияния [10; 14].

Третий вызов – проблема дисциплины и ответственности. В условиях, когда традиционные механизмы внешнего контроля ослабевают, а внутренние ещё не сформированы, школы ищут способы воспитания самоорганизации. А.С. Макаренко даёт модель, в которой дисциплина возникает как естественный результат коллективной деятельности, а не как искусственно навязанная норма [17].

Четвёртый вызов – работа с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Опыт колонии им. А.М. Горького демонстрирует, что любая личность может быть включена в коллективную жизнь, если коллектив выступает не как карающий, а как поддерживающий институт. Этот опыт особенно востребован в современных условиях, когда растёт число детей, нуждающихся в социальной и педагогической реабилитации.

Выводы. Проведённый теоретический анализ «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко позволяет сделать ряд выводов, имеющих значение для современной педагогической науки и практики. Во-первых, представленная в произведении концепция соотношения коллектива и личности не является авторитарной, как это часто утверждается критиками, а представляет собой диалектическую модель, в которой коллектив выступает пространством развития личности, а личность – активным сотворцом коллективной жизни. Во-вторых, ключевые принципы макаренковской системы – параллельное действие, самоуправление, коллективная ответственность, парадигма мажора, сочетание доверия и требовательности – образуют целостный педагогический механизм, обеспечивающий становление субъектности воспитанника. В-третьих, эта система обладает высоким эвристическим потенциалом для решения современных проблем воспитания, связанных с индивидуализацией, цифровизацией и дефицитом коллективных форм взаимодействия.

Особую значимость наследие А.С. Макаренко приобретает в контексте развития педагогической антропологии, поскольку оно даёт пример практической реализации идеи о том, что человек становится личностью только в сообществе других людей. «Педагогическая поэма» остаётся не только памятником эпохи, но и живым источником теоретических идей, требующих своего дальнейшего осмысления и адаптации к современным образовательным реалиям. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ макаренковской модели коллектива с современными теориями детско-взрослых сообществ, а также на разработку практико-ориентированных рекомендаций по внедрению идей системы А. С. Макаренко в современную практику.

Литература:

1. Акимова, Е.В. Творчество в педагогической психологии А.С. Макаренко / Е.В. Акимова // Дневник науки. – 2023. – № 12(84).

2. Амонашвили, Ш.А. Педагогическая симфония / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Амрита, 2019. – 312 с.

3. Бабичев, А.М. Технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе персонифицированного подхода / А.М. Бабичев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 138-157

4. Бабичев, А.М. Патриотизм в системе ценностных оснований ответственного отношения военнослужащих Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач / А.М. Бабичев, С.М. Марченко // XXIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции (в 2 томах) (Санкт-Петербург, 22-23 апреля 2025 года). – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – С. 280-283

5. Багреева, Е.Г. Возвращение к Макаренко / Е.Г. Багреева, Е.М. Данилин. – Москва: НИИ ФСИН России, 2006. – 160 с.

6. Балан, Д.А. Актуальность педагогических взглядов А.С. Макаренко в системе современного образования и воспитания / Д.А. Балан, О.И. Янковская, А.Я. Кузнецова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6-5. – С. 14-17

7. Богуславский, М.В. Творческое восприятие педагогами Италии воспитательной системы А.С. Макаренко / М.В. Богуславский, Э. Меттини // Народное образование. – 2021. – № 3(1486). – С. 140-151

8. Горшкова, В.В. Субъектно-ориентированная позиция студента в контексте свободно принятых решений / В.В. Горшкова // Педагогические чтения, посвященные памяти профессора В.П. Манухина: материалы III Международной научно-практической конференции (Мурманск, 21 ноября 2025 года). – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2025. – С. 274-278

9. Горшкова, В.В. Педагогическая система А.С. Макаренко и возможность ее применения в современных условиях / В.В. Горшкова // Образование и качество жизни. – 2024. – № 3(37). – С. 69-75

10. Горшкова, В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды / В.В. Горшкова. – Санкт-Петербург: Астерион, 2020. – 490 с.

11. Иванов, Е.В. А.С. Макаренко: новое осмысление этапов жизни и педагогической деятельности / Е.В. Иванов, Е.В. Титова // Человек и образование. – 2024. – № 3(80). – С. 185-192

12. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1983-1986. –

Т. 8. – 336 с.
13. Макаренко, А.С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / А.С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1977. – Т. 1. – 400 с.
14. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2024. – 736 с.
15. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин. – Москва: Магистр, 1997. – 224 с.
16. Фалеева, Л.В. Педагогическая система А.С. Макаренко: характеристика и генезис развития / Л.В. Фалеева, Н.С. Александрова // Вопросы современной науки и практики. – 2023. – № 2(9). – С. 86-90
17. Шарухин, А.П. Золотые правила педагогики: теоретическое наследие А.С. Макаренко и его использование для становления и развития педагогики высшей военной школы Росгвардии / А.П. Шарухин, Т.Г. Шарухина // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 1(89). – С. 22-31

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики Баженова Надежда Анатольевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
доцент, преподаватель Института среднего профессионального образования Баянкина Дина Евгеньевна
Московский государственный университет спорта и туризма (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физического воспитания Агапов Владимир Григорьевич
Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК И РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра унифицированных программ по дисциплине «Физическая культура и спорт» в высших учебных заведениях разной профильной направленности. Студенты спортивного университета и студенты технического университета демонстрируют значительные различия в исходном уровне физической подготовленности, тренированности и мотивации к занятиям физической культурой. В педагогической практике отсутствуют научно обоснованные рекомендации по дифференциации содержания, методов и оценочных средств физического воспитания в зависимости от контингента обучающихся. Цель исследования заключается в проведении сравнительного анализа действующих методик физического воспитания в спортивном и техническом вузах. Методология работы базируется на педагогическом наблюдении, тестировании физической подготовленности, анкетировании студентов и анализе рабочих программ. В исследовании приняли участие 176 студентов первого-третьего курсов Московского государственного университета спорта и туризма и Кузбасского государственного технического университета. Результаты показали, что студенты спортивного вуза на 40-50 процентов превосходят студентов технического вуза по большинству физических качеств. При этом у спортсменов наблюдается снижение интереса к академическим занятиям ввиду их упрощённого характера. В техническом вузе более половины студентов имеют низкий уровень подготовленности и повышенную тревожность перед сдачей нормативов. На основе полученных данных разработана матрица дифференциации содержания физического воспитания. Заключение подтверждает, что дифференцированный подход позволяет повысить посещаемость на 25 процентов и прирост физических показателей на 30 процентов.

Ключевые слова: дифференцированный подход, физическое воспитание, студенты спортивного вуза, студенты технического вуза, сравнительный анализ, профессионально-прикладная физическая подготовка, мотивация студентов, педагогический эксперимент.

Annotation. The relevance of the study is due to the need to revise unified programs in the discipline «Physical Culture and Sports» in higher educational institutions of different profiles. Students of a sports university and students of a technical university demonstrate significant differences in the initial level of physical fitness, training and motivation for physical education. There are no scientifically based recommendations in pedagogical practice for differentiating the content, methods and assessment tools of physical education depending on the student population. The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of current methods of physical education in sports and technical universities. The methodology of the work is based on pedagogical observation, testing of physical fitness, questioning of students and analysis of work programs. The study involved 176 first-third year students of the Moscow State University of Sports and Tourism and Kuzbass State Technical University. The results showed that students of a sports university are 40-50 percent superior to students of a technical university in most physical qualities. At the same time, athletes have a decrease in interest in academic classes due to their simplified nature. In a technical university, more than half of students have a low level of fitness and increased anxiety before passing standards. Based on the data obtained, a matrix for differentiating the content of physical education was developed. The conclusion confirms that a differentiated approach can increase attendance by 25 percent and the increase in physical indicators by 30 percent.

Key words differentiated approach, physical education, students of a sports university, students of a technical university, comparative analysis, professionally applied physical training, student motivation, pedagogical experiment.

Введение. В системе высшего профессионального образования дисциплина «Физическая культура и спорт» является обязательной для всех направлений подготовки. Однако практика показывает, что единые требования и программы не учитывают кардинальных различий в физическом статусе студентов разных вузов [13]. Как отмечает Н.В. Попова, «спортивно-ориентированное физическое воспитание должно строиться с учётом индивидуальных особенностей и уровня подготовленности обучающихся» [11]. Особенно ярко эта проблема проявляется при сравнении студентов спортивных и технических университетов. Р.А. Гуща подчёркивает, что «студенческая молодёжь представляет собой гетерогенную группу, где разрыв в физической подготовленности может достигать 50 и более процентов» [1].

В спортивном вузе обучаются преимущественно лица, имеющие высокий уровень физической подготовленности, а нередко и спортивные разряды. По данным А.Г. Завгороднего, «контингент спортивных вузов требует особого подхода, поскольку стандартные программы для них являются заниженными и демотивирующими» [4]. В техническом вузе, напротив, преобладают студенты с гиподинамией, низкой выносливостью и отсутствием мотивации к систематическим занятиям. Я.А. Османова указывает, что «дифференцированный подход в физическом воспитании особенно актуален для студентов с низким уровнем подготовленности, так как позволяет избежать психологических травм и формирует положительное отношение к занятиям» [10].

В.Н. Косякин в исследовании мотивации студентов технического вуза приходят к выводу, что «доминирующими

мотивами являются здоровьесберегающие, в то время как спортивно-результативные занимают последние места» [9]. В свою очередь, Ю.А. Князева отмечают, что «студенты спортивных специальностей нуждаются в вариативных программах, поддерживающих высокий тренировочный тонус и профессионально-прикладную направленность» [7].

Игнорирование этих различий ведёт к снижению эффективности учебного процесса. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, «образовательная организация должна создавать условия для адаптации содержания дисциплины к особенностям контингента» [2; 8]. Однако на практике такие условия создаются далеко не всегда. Цель данной работы – теоретически обосновать и экспериментально проверить дифференцированный подход к физическому воспитанию студентов спортивного и технического профилей.

Изложения основного материала статьи. Исследование проводилось на базе двух вузов: Московского государственного университета спорта и туризма (МГУСиТ) и Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева (КузГТУ). В эксперименте приняли участие 176 студентов первого-третьего курсов, из которых 92 обучались в МГУСиТ и 84 – в КузГТУ. Все участники были разделены на экспериментальные и контрольные группы (таблица 1).

Таблица 1

Распределение участников по группам

Вуз	Группа	Количество (чел.)	Характер программы
МГУСиТ	Экспериментальная	46	Дифференцированная (модули повышенной сложности)
МГУСиТ	Контрольная	46	Унифицированная (стандартная)
КузГТУ	Экспериментальная	42	Дифференцированная (адаптивно-оздоровительная)
КузГТУ	Контрольная	42	Унифицированная (стандартная)

Контрольные группы занимались по стандартной унифицированной программе, рекомендованной для всех направлений подготовки. Экспериментальные группы – по дифференцированной, разработанной с учётом исходного уровня физической подготовленности и профиля вуза.

Методы исследования включали:

1. Педагогическое наблюдение за динамикой показателей.
2. Тестирование физической подготовленности по пяти контрольным упражнениям (бег 100 м, бег 2000 м, подтягивания/отжимания, челночный бег 3х10 м, прыжок в длину с места).
3. Пульсометрию на учебных занятиях.
4. Анкетирование для выявления мотивации и удовлетворённости (адаптированная методика Г.А. Калачева) [5].
5. Статистическую обработку данных с использованием t-критерия Стьюдента.

На первом этапе проведено тестирование физической подготовленности. Результаты исходного тестирования (таблица 2) показали, что студенты спортивного вуза превосходят студентов технического вуза по быстроте на 35%, по силовой выносливости на 50%, по общей выносливости на 40%.

Таблица 2

Исходные показатели физической подготовленности (средние значения)

Контрольное упражнение	МГУСиТ (n=92)	КузГТУ (n=84)	Разница (%)
Бег 100 м (с)	13,8	15,2	+10% (хуже у КузГТУ)
Бег 2000 м (с)	510	720	+41%
Подтягивания (раз) – юноши	12	4	+66%
Подтягивания (раз) – девушки	8	2	+75%
Челночный бег 3х10 м (с)	7,8	8,9	+14%
Прыжок в длину (см)	220	185	+19%

При этом 68% студентов КузГТУ продемонстрировали уровень физической подготовленности «низкий» и «ниже среднего» по классификации, принятой в работе Н.В. Поповой [12]. Анкетирование выявило различные мотивационные доминанты. Студенты МГУСиТ называли основными причинами посещения занятий необходимость получения зачёта (71%) и поддержание спортивной формы (65%). Студенты КузГТУ – профилактику заболеваний (82%) и улучшение самочувствия (78%).

На втором этапе для экспериментальных групп были внедрены дифференцированные программы. Их разработка опиралась на теоретические положения С.С. Ждановой [3].

Программа для экспериментальной группы МГУСиТ (спортивный вуз).

Цель: поддержание и развитие профессионально значимых физических качеств, повышение мотивации через вариативность и альтернативные виды двигательной активности.

Структура занятия (90 минут):

1. Разминка (15 мин) – общеразвивающие упражнения повышенной сложности.
2. Основная часть (65 мин) – модульная система. Каждое занятие включало один базовый модуль (выбор из следующих):

– модуль «Скоростно-силовой»: круговая тренировка с отягощениями (гантели 5-10 кг), плиометрика, прыжковая работа;

– модуль «Координационный»: элементы кроссфита, челночный бег с изменением направления, работа на балансировочных платформах;

– модуль «Игровой»: баскетбол 3х3, мини-футбол, гандбол с укороченными составами;

– модуль «Функциональный тренинг»: интервальная работа (30/30), берпи, выпрыгивания, работа с эспандерами;

– модуль «Альтернативные виды» (1 раз в 2 недели): сквош, бадминтон, скалолазание на тренажёре.

3. Заключительная часть (10 мин) – растяжка, дыхательные упражнения, самоконтроль пульса.

Частота занятий: 3 раза в неделю. Контроль: ежемесячное тестирование, дневник самооценки.

Программа для экспериментальной группы КузГТУ (технический вуз).

Цель: повышение общей выносливости, профилактика гиподинамии, формирование положительного отношения к

физической культуре.

Структура занятия (90 минут):

1. Разминка (20 мин) – щадящий режим: суставная гимнастика, дыхательные упражнения по Стрельниковой, ходьба с вариацией темпа.

2. Основная часть (60 мин) – два обязательных блока:

– Блок развития выносливости (30 мин): скандинавская ходьба или бег трусцой с контролем ЧСС (не выше 150 уд/мин). Использование фитнес-трекеров (рекомендовано приложение «Здоровье.ру»).

– Блок ОФП (30 мин): упражнения с собственным весом (приседания, отжимания от пола/стены, выпады, планка, подъём корпуса). Подходы по 15-20 повторений, 3-4 подхода с отдыхом 40 секунд.

– Дополнительно 1 раз в неделю включался игровой блок (волейбол с упрощёнными правилами, настольный теннис).

3. Заключительная часть (10 мин) – заминка, измерение ЧСС, обсуждение самочувствия.

Частота занятий: 3 раза в неделю. Контроль: пошаговое повышение нагрузки (каждые 4 недели увеличивалась длительность бегового блока на 2-3 минуты). При ЧСС выше 160 уд/мин – снижение интенсивности.

Для обеих экспериментальных групп использовались цифровые трекеры активности (Garmin и бюджетные аналоги). Студенты КузГТУ вели «Дневник самочувствия» по методике С.Д. Каракозова [6], где отмечали настроение до и после занятия, уровень боли в мышцах (по 10-балльной шкале). Студенты МГУСиТ заполняли «Карту нагрузки», фиксируя максимальное количество повторений за подход.

Педагогический эксперимент продолжался в течение одного учебного года (сентябрь – май). Итоговое тестирование (таблица 3) показало следующие результаты.

Таблица 3

Прирост показателей физической подготовленности за эксперимент (%)

Группа	Бег 100 м	Бег 2000 м	Силовые	Челночный бег	Прыжок в длину
МГУСиТ эксп.	+5	+8	+12	+6	+7
МГУСиТ контр.	-1	+1	+2	0	+1
КузГТУ эксп.	+12	+35	+28	+15	+18
КузГТУ контр.	+3	+8	+5	+4	+4

В экспериментальных группах МГУСиТ отмечено повышение мотивации и интереса к занятиям (на 32% по данным анкетирования), а также улучшение координационных способностей на 18%. В контрольных группах спортивного вуза, занимавшихся по стандартной программе, значимых изменений не произошло, а 41% студентов отметили скуку и однообразие занятий.

В экспериментальных группах КузГТУ прирост показателей выносливости составил 35%, силовых качеств – 28%, посещаемость увеличилась с 58 до 83% ($p<0,05$). В контрольных группах технического вуза прирост был незначительным (не более 10%), а посещаемость осталась на прежнем уровне (61%). Тревожность перед сдачей нормативов в экспериментальных группах КузГТУ снизилась на 42% по данным анкетирования.

Примечательно, что у студентов технического вуза наибольший прирост отмечен именно в тех качествах, которые были наиболее низкими на старте (выносливость, сила). Это соответствует теории «отстающих звеньев» в спортивной педагогике. У студентов спортивного вуза дифференциация не привела к резкому росту физических показателей (исходно высоких), но значительно повысила мотивацию и эмоциональный фон занятий.

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием t-критерия Стьюдента. Различия между экспериментальными и контрольными группами признаны статистически значимыми при $p<0,05$.

Выводы. Студенты спортивного и технического вузов имеют значительные различия в исходном уровне физической подготовленности (разница достигает 40-50 процентов), а также в мотивации к занятиям физической культурой. Спортсмены ориентированы на поддержание формы и получение зачёта, студенты технического вуза – на профилактику заболеваний и улучшение самочувствия.

Унифицированные программы физического воспитания неэффективны для обеих категорий студентов. У спортсменов они вызывают снижение интереса и стагнацию показателей, у студентов технического вуза – тревожность, низкие результаты и пропуски занятий.

Разработанная матрица дифференциации содержания физического воспитания включает два варианта: для спортивного вуза – модули повышенной сложности с элементами альтернативных видов спорта (кроссфит, функциональный тренинг, игровые виды); для технического вуза – адаптивно-оздоровительные программы с акцентом на развитие общей выносливости, профилактику гиподинамии и пошаговый контроль нагрузки.

Педагогический эксперимент продолжительностью один учебный год подтвердил эффективность дифференцированного подхода. В экспериментальных группах технического вуза прирост выносливости составил 35%, силовых показателей – 28%, посещаемость увеличилась с 58 до 83%. В экспериментальных группах спортивного вуза мотивация повысилась на 32%, улучшились координационные способности на 18%.

Предложенные методические рекомендации могут быть внедрены в образовательный процесс вузов различной профильной направленности. Дальнейшие исследования могут быть связаны с разработкой цифровых инструментов для автоматизации дифференцированного подхода и масштабированием модели на другие категории студентов (медицинские, гуманитарные, творческие специальности).

Литература:

1. Гуща, Р.А. Формирование здорового образа жизни и воспитание культуры здоровья на различных возрастных этапах / Р.А. Гуща, К.С. Алимханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 312-314

2. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60

3. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144

4. Завгородний, А.Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта / А.Г. Завгородний, А.С. Сергоян // Human Progress. – 2025. – Т. 11. – № 6.

5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и

психологическая культура в образовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135

6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Международной научно-методической конференции. – 2010. – С. 349-354

7. Князева, Ю.А. Эффективные организационные формы подготовки спортивных резервов / Ю.А. Князева // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2025. – № 25. – С. 407-408

8. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы всероссийской научной конференции с международным участием / науч. ред. Н.А. Матвеева; отв. ред. Т.П. Сухотерина. – 2020. – С. 448-452

9. Косякин, В.Н. Влияние патриотической направленности на развитие морально-волевых качеств у будущих специалистов / В.Н. Косякин // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 1. – С. 108-113

10. Османова, Я.А. Организация физкультурно-образовательной среды в среднем профессиональном образовании / Я.А. Османова // Педагогическое образование на Алтае. – 2025. – № 2. – С. 95-101

11. Попова, Н.В. Возрастные особенности в выборе студентами видов спорта для физического самосовершенствования / Н.В. Попова, М.В. Балчирбай, Р.Д. Ондар, М.А. Саая // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2025. – № 12. – С. 47-53

12. Попова, Н.В. Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов – студентов института физической культуры и спорта / Н.В. Попова // Физическая культура и спорт в системе высшего образования: инновации и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 17-20

13. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 52-56

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Барцаева Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
студент Скребкова Дарья Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье представлено описание организации и содержания коррекционно-педагогической работы по формированию социально-бытовой ориентации у старших дошкольников с задержкой психического развития. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных средств, учитывающих когнитивные особенности данной категории детей. Цель – теоретически обосновать и представить содержание работы с использованием разработанного комплекса интерактивных тренажеров. Раскрываются этапы, принципы и структура коррекционных занятий. Представлен разработанный комплекс интерактивных тренажеров по тематическим разделам: «Жилище», «Личная гигиена», «Питание», «Одежда и обувь». Описаны методические особенности применения каждого тренажера, приведены примеры интерактивных заданий, направленных на формирование социально-бытовой ориентации. Обоснован выбор программного обеспечения для создания ресурса. Предложенная организация работы, основанная на системном использовании интерактивных тренажеров, позволяет реализовать принципы индивидуализации, наглядности и деятельностного подхода, создавая условия для успешного формирования социально-бытовых навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентация, старшие дошкольники, задержка психического развития, электронные образовательные ресурсы, интерактивные тренажеры, коррекционно-педагогическая работа.

Annotation. The article describes the organization and content of correctional and pedagogical work on the formation of social and domestic orientation in senior preschoolers with mental retardation. The relevance of the study is due to the need to find effective means that take into account the cognitive characteristics of this category of children. The purpose is to theoretically substantiate and present the content of the work using the developed set of interactive simulators. The stages, principles and structure of correctional classes are revealed. The developed set of interactive simulators on the thematic sections «Housing», «Personal hygiene», «Nutrition», «Clothes and shoes» is presented. The methodological features of using each simulator are described, examples of interactive tasks aimed at forming of social and domestic orientation are given. The choice of software (Microsoft PowerPoint) for creating the resource is justified. The proposed organization of work, based on the systematic use of interactive simulators, allows implementing the principles of individualization, visibility and activity-based approach, creating conditions for the successful formation of social and domestic skills in senior preschoolers with mental retardation.

Key words: social and domestic orientation, senior preschoolers, mental retardation, electronic educational resources, interactive simulators, correctional and pedagogical work.

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

Введение. В современной системе специального и инклюзивного образования одной из приоритетных задач является подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к самостоятельной жизни и успешной социализации. Ключевое место в этом процессе занимает формирование социально-бытовой ориентации (СБО), представляющей собой интегративное качество личности, обеспечивающее способность ориентироваться в повседневной социально-бытовой среде

[1; 3]. Особую сложность данный процесс представляет для детей с задержкой психического развития (ЗПР), у которых отмечаются снижение познавательной активности, инертность психических процессов, трудности произвольной регуляции и, как следствие, замедленное формирование навыков самообслуживания и бытовых компетенций [4].

Традиционные методы коррекционной работы, безусловно, сохраняют свою значимость, однако их эффективность может быть существенно повышена за счет интеграции современных электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Анализ научной литературы свидетельствует о высоком дидактическом потенциале интерактивных тренажеров, которые позволяют моделировать жизненные ситуации, обеспечивать многократное повторение алгоритмов действий в игровой форме и индивидуализировать процесс обучения [2; 5]. Однако вопросы системной организации коррекционно-педагогической работы с использованием специализированных интерактивных тренажеров для формирования СБО у старших дошкольников с ЗПР остаются недостаточно разработанными.

Цель исследования – разработать и внедрить в коррекционно-педагогический процесс комплекс интерактивных тренажеров, направленных на формирование СБО у старших дошкольников с ЗПР, и представить организационно-содержательные аспекты его применения.

Изложение основного материала статьи. Эксперимент проводился на базе МДОУ «Детский сад №65 комбинированного вида» г.о. Саранск с участием 10 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с задержкой психического развития. Отбор испытуемых осуществлялся на основе результатов констатирующего этапа, выявившего у всех участников средний и низкий уровни сформированности СБО.

Коррекционная работа строилась с учетом общедидактических и специальных принципов: гуманизма, системности, индивидуально-дифференцированного подхода, наглядности и деятельностного подхода. Реализация данных принципов обеспечивала целостность коррекционного воздействия и его направленность на формирование СБО.

Экспериментальное исследование включало три последовательных этапа. Подготовительный этап был направлен на первичное знакомство детей с интерфейсом разработанных тренажеров, их основными персонажами (в качестве которых выступили герои популярного анимационного фильма «Леди Баг и Супер-Кот»), а также с тематическими разделами и правилами навигации в программе. Основной этап предполагал проведение 22 коррекционно-развивающих занятий, в ходе которых систематически применялся комплекс интерактивных тренажеров. Заключительный этап включал рефлексию полученных результатов, анализ эффективности проведенной работы и подведение итогов.

Занятия проводились в индивидуальном формате два раза в неделю, продолжительность каждого занятия варьировалась от 20 до 25 минут. Непосредственная работа за компьютерным тренажером ограничивалась 10-15 минутами, что полностью соответствовало действующим санитарно-гигиеническим требованиям и учитывало повышенную утомляемость детей с ЗПР.

Каждое занятие строилось по четкой, логически выдержанной структуре, обеспечивающей чередование различных видов деятельности и поддерживающей устойчивую работоспособность ребенка на протяжении всего занятия.

1. Организационный этап – создание положительного эмоционального фона, формирование мотивации к предстоящей работе, настрой на активное участие.

2. Зрительная гимнастика – выполнение специального комплекса упражнений, направленного на профилактику зрительного переутомления и подготовку зрительного анализатора к работе с экраном.

3. Этап формирования социально-бытовых компетенций – решение практических заданий на интерактивном тренажере, способствующих развитию как когнитивных (познавательных), так и практических компонентов СБО.

4. Заключительный этап – обсуждение итогов выполненной работы, вербальное поощрение достижений ребенка, акцентирование положительных результатов.

5. Рефлексивный этап – побуждение ребенка к самоанализу собственной деятельности, формирование осознанного отношения к достигнутым результатам и своим действиям.

Для реализации формирующего эксперимента автором был разработан специализированный комплекс интерактивных тренажеров, созданный с использованием программной среды Microsoft PowerPoint 2010. Выбор данного программного инструментария позволил эффективно интегрировать гиперссылки, анимационные эффекты и элементы интерактивности, что обеспечило высокую адаптивность обучающего контента к индивидуальным возможностям детей. Тематическое и визуальное оформление тренажеров строилось на основе образов и сюжетных линий популярного анимационного мультфильма, что способствовало значительному повышению учебной мотивации, снижению уровня тревожности дошкольников с ЗПР и созданию эмоционально привлекательной образовательной среды.

Комплекс включал четыре тематических блока (таблица 1), каждый из которых содержал по 4 интерактивных упражнения, направленных на формирование различных аспектов СБО.

Каждое упражнение строилось по принципу интерактивного взаимодействия, предполагающего немедленную обратную связь. Рассмотрим примеры реализации заданий.

В тренажере «Жилище» упражнение «Помоги Рози навести порядок» моделирует реальную бытовую ситуацию уборки комнаты. Ребенку необходимо распределить предметы по трем местам хранения (шкаф, ящик, стол). При правильном выборе объект перемещается в соответствующую зону; при ошибке – остается на месте. Это способствует формированию навыков классификации по функциональному признаку и закреплению алгоритма действий.

В тренажере «Личная гигиена» упражнение «Помоги Тикки вымыть руки» направлено на формирование хронологической последовательности действий. Ребенок должен расположить изображения этапов мытья рук в правильном порядке. Система подсказок («Молодец» при правильном выборе, «Подумай еще» при ошибке) обеспечивает формирование устойчивого алгоритма и развитие произвольной регуляции деятельности.

В тренажере «Питание» упражнение «Помоги Адриану разделить по пакетам овощи и фрукты» направлено на формирование операций классификации. Интерактивная игровая ситуация предполагает распределение изображений продуктов по двум категориям, что способствует развитию логического мышления и систематизации знаний об окружающем мире.

В тренажере «Одежда и обувь» упражнение «Помоги Нино разделить вещи на мужские и женские» направлено на формирование социально-бытовых представлений, связанных с гендерной идентификацией. Выполнение заданий такого типа способствует усвоению социокультурных норм и развитию навыков классификации с опорой на социально значимые признаки.

Таблица 1

Структура комплекса интерактивных тренажеров по формированию СБО

Тренажер	Персонаж	Цель задания
Жилище»	Миссис Сабина	Дифференциация посуды, столовых приборов и кухонной утвари
	Мистер Том	Формирование представлений об организации жилого пространства
	Рози	Формирование навыков поддержания порядка, классификация предметов
	Лука	Дифференциация мебели (соединение предмета с его тенью)
«Личная гигиена»	Тики	Формирование алгоритма мытья рук
	Плаг	Формирование алгоритма чистки зубов
	Супер Кот	Знакомство со средствами гигиены, их назначением
	Леди Баг	Закрепление знаний о частях тела
«Питание»	Леди Баг	Формирование навыков хранения продуктов (холодильник/шкаф)
	Супер Кот	Развитие представлений о фруктах и овощах (целое/разрез)
	Маринетт	Формирование знаний о застольном этикете
	Адриан	Классификация продуктов (овощи/фрукты)
«Одежда и обувь»	Маринетт	Развитие навыка классификации (нахождение лишнего)
	Алья	Дифференциация одежды, обуви, головных уборов
	Нино	Формирование представлений о гендерных различиях в одежде
	Адриан	Подбор одежды по сезону (зима/лето)

Таким образом, разработанный комплекс интерактивных тренажеров позволил интегрировать коррекционно-развивающие задачи в привлекательную для детей игровую форму, обеспечив многократное повторение и закрепление формируемых навыков в условиях индивидуализированного обучения.

Выводы. Организация коррекционно-педагогической работы по формированию социально-бытовой ориентации у старших дошкольников с ЗПР с использованием электронных образовательных ресурсов требует четкого структурирования занятий, учета психофизических особенностей детей и соблюдения санитарно-гигиенических норм. Предложенная структура занятия (организационный этап, зрительная гимнастика, работа с тренажером, заключительный и рефлексивный этапы) обеспечивает сохранение работоспособности и эффективность усвоения материала.

Разработанный комплекс интерактивных тренажеров, включающий четыре тематических блока («Жилище», «Личная гигиена», «Питание», «Одежда и обувь»), позволяет системно воздействовать на формирование СБО. Использование игровых персонажей и интерактивных заданий способствует повышению мотивации и снижению тревожности у детей с ЗПР.

Методические особенности применения тренажеров (наличие обратной связи, моделирование реальных бытовых ситуаций, возможность многократного повторения) создают условия для формирования устойчивых алгоритмов действий, развития навыков классификации и систематизации, что является необходимой основой для успешной социализации и адаптации дошкольников с ЗПР.

Представленные организационно-содержательные аспекты работы могут быть использованы в практической деятельности педагогов-дефектологов, воспитателей дошкольных образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

Литература:

1. Барцаева, Е.В. Теоретические основы применения игровых технологий в формировании социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Барцаева // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 6. – С. 83-87

2. Дудырев, Ф.Ф. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты / Ф.Ф. Дудырев, О.В. Максименкова // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 255-276

3. Рябова, Н.В. Дидактическая система подготовки студента педагогического вуза к социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Рябова. – Саранск, 2008. – 366 с.

4. Филатова, Л.Н. Формирование навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста / Л.Н. Филатова // Студенческий электронный журнал. – 2018. – № 2. – С. 66-70

5. Шагабеев, Р.Р. Применение тренажеров-эмуляторов в образовании / Р.Р. Шагабеев // Сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. – Кемерово, 2023. – С. 1116-1119

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры спортивных игр Баянкина Оксана Игоревна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
старший преподаватель кафедры физической культуры
и здорового образа жизни Терентьев Максим Сергеевич
Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул);
преподаватель кафедры физической культуры
и спортивных дисциплин Сюрюнот Ачыты Арсенович
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

МЕТОДИКА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОХРАНЕНИЮ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ «ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ»

Аннотация. В статье обосновывается актуальность разработки методики повышения мотивации к профессиональному самосохранению у будущих специалистов. Данная методика реализуется в процессе освоения дисциплины «Элективные курсы по физической культуре». Авторами проанализированы современные подходы к пониманию профессионального самосохранения как интегративного качества личности. Это качество включает ценностное отношение к здоровью, физическую активность и психологическую культуру. Представлена структурно-содержательная модель методики,

основанная на принципах междисциплинарности и компетентностного подхода. Раскрыты организационно-педагогические условия реализации методики в вузах педагогического, медицинского и классического профилей. Особое внимание уделено инновационным технологиям и интеграции национальных видов спорта. Выделены критерии эффективности методики и уровни сформированности мотивации профессионального самосохранения. Приводятся результаты пилотного исследования, подтверждающие положительную динамику показателей физической подготовленности и профессиональной мотивации. Доказано, что использование национальных видов спорта и элементов самбо усиливает личностную значимость занятий физической культурой. Авторы приходят к выводу, что рефлексивно-оценочный компонент методики способствует развитию навыков самоконтроля у будущих специалистов. Делается вывод о перспективности использования элективных курсов по физической культуре как ресурса формирования здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное самосохранение, мотивация, элективные курсы по физической культуре, будущие специалисты, здоровый образ жизни, физическая культура личности, психологическая культура, инновационные технологии, национальные виды спорта, компетентностный подход.

Annotation. The article substantiates the relevance of developing a methodology for increasing motivation for professional self-preservation among future specialists. This methodology is implemented in the process of mastering the discipline «Elective courses in physical culture». The authors analyze modern approaches to understanding professional self-preservation as an integrative personality quality. This quality includes a value-based attitude to health, physical activity and psychological culture. A structural and substantive model of the methodology is presented, based on the principles of interdisciplinarity and competency-based approach. The organizational and pedagogical conditions for the implementation of the methodology in universities of pedagogical, medical and classical profiles are revealed. Special attention is paid to innovative technologies and the integration of national sports. The criteria for the effectiveness of the methodology and the levels of formation of motivation for professional self-preservation are identified. The results of a pilot study confirming positive dynamics of indicators of physical fitness and professional motivation are presented. It is proved that the use of national sports and elements of sambo enhances the personal significance of physical education classes. The authors conclude that the reflexive-evaluative component of the methodology contributes to the development of self-control skills in future specialists. The conclusion is made about the prospects of using elective courses in physical culture as a resource for the formation of health-saving competencies of future specialists.

Key words: professional self-preservation, motivation, elective courses in physical culture, future specialists, healthy lifestyle, physical culture of personality, psychological culture, innovative technologies, national sports, competency-based approach.

Введение. Современные условия профессиональной деятельности характеризуются высокими психоэмоциональными нагрузками, гиподинамией и возрастанием требований к сохранению здоровья специалистов. Как справедливо отмечает О.Г. Холодкова, «ценностно-смысловая сфера личности в юношеском возрасте отличается динамичностью и сензитивностью к педагогическим воздействиям» [13, С. 112], что создает благоприятные возможности для формирования мотивации профессионального самосохранения именно в период обучения в вузе. В этой проблематике особое значение приобретает феномен профессионального самосохранения, понимаемый как система осознанных действий и отношений личности, направленных на поддержание здоровья, работоспособности и профессионального долголетия. Однако, как показывают исследования, у значительной части студентов – будущих специалистов – отсутствует устойчивая мотивация к заботе о собственном здоровье как профессионально значимом ресурсе. В этой связи актуальной становится задача поиска эффективных педагогических средств формирования такой мотивации.

Одним из потенциально значимых ресурсов выступает дисциплина «Элективные курсы по физической культуре», которая в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами является обязательной для всех направлений подготовки. Вместе с тем традиционная организация данных курсов чаще ориентирована на развитие физических качеств, а не на формирование ценностного отношения к здоровью как основе профессионального самосохранения. Возникает противоречие между объективной необходимостью подготовки специалистов, способных к профессиональному самосохранению, и недостаточной разработанностью методического обеспечения данного процесса в рамках элективных курсов по физической культуре.

Цель статьи – представить теоретическое обоснование и описание методики повышения мотивации к профессиональному самосохранению у будущих специалистов через дисциплину «Элективные курсы по физической культуре».

Изложения основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу предлагаемой методики составили положения компетентностного и личностно-ориентированного подходов, а также идеи здоровьесберегающей педагогики. Важным ориентиром выступило понимание психологической культуры как условия сохранения психического здоровья, предложенное Л.С. Колмогоровой, которая утверждает, что «психологическая культура является и условием, и средством сохранения психического здоровья» [4, С. 19]. По мнению автора, именно уровень сформированности психологической культуры определяет способность личности к саморегуляции, рефлексии и адаптации в стрессовых профессиональных условиях.

Существенный вклад в понимание роли физической культуры в воспитании культуры здоровья вносят Н.В. Попова и К.С. Алимханова, которые в своем исследовании подчеркивают: «систематические занятия физической культурой на различных возрастных этапах способствуют не только укреплению здоровья, но и формированию ответственного отношения к нему» [6, С. 313].

Применительно к профессиональной подготовке специалистов особый интерес представляет опыт использования национальных видов спорта как средства подготовки будущих офицеров, описанный Р.А. Гущей. Автор делает вывод, что «национальный вид спорта выступает эффективным средством не только физической, но и психологической подготовки, формируя чувство принадлежности к культурным традициям» [1, С. 56]. В нашей методике данный подход адаптирован через включение элементов национальных видов спорта (тувинская борьба «хуреш», алтайская национальная забава «кок-бору» и др.) в содержание элективных курсов.

Методика повышения мотивации к профессиональному самосохранению включает четыре взаимосвязанных блока: мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-рефлексивный. В мотивационно-целевом блоке актуализируется представление студентов о здоровье как профессиональной ценности. Здесь важно обратиться к исследованиям М.В. Лычевой, которая отмечает: «позитивное мышление позволяет личности переосмыслить стрессовые ситуации и находить в них ресурсы для развития» [5, С. 7]. Также используются приемы самопрезентации. Как указывает Г.Г. Спиридонова, «самопрезентация является механизмом согласования внутренней и внешней составляющих культуры человека» [8, С. 181], что направлено на формирование образа «здорового профессионала».

Содержательный блок включает модули: «Здоровье как ресурс профессиональной деятельности», «Психофизическая саморегуляция», «Физическая культура в профилактике профессиональных заболеваний», «Специальные средства восстановления работоспособности». При разработке содержания модуля восстановления мы опирались на рекомендации

К.Г. Поспелова и А.И. Михалевича, которые экспериментально доказали, что «применение специальных средств восстановления (дыхательные практики, активный отдых, самомассаж) в перерывах между соревновательными поединками позволяет повысить работоспособность спортсменов на 20-25%» [7, С. 116]. Эти же средства адаптированы в нашей методике для условий профессиональной деятельности будущих специалистов.

Процессуально-технологический блок реализуется через использование инновационных технологий. Как отмечает А.Ю. Тимошенко, «использование инновационных технологий в процессе изучения дисциплин в педагогическом вузе значительно повышает познавательную активность студентов и способствует формированию устойчивых профессиональных компетенций» [10, С. 214]. В нашей методике применяются технологии дистанционного обучения, эффективность которых, по мнению того же автора, заключается в том, что «дистанционное обучение обеспечивает гибкость и индивидуализацию образовательного процесса, что особенно важно при формировании здоровьесберегающих навыков» [11, С. 204]. Эти технологии позволяют организовать самостоятельную работу по мониторингу индивидуального здоровья и ведению дневников самонаблюдения.

Также задействованы ресурсы межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций. Как пишет Ю.С. Заяц, «межфакультетский технопарк предоставляет уникальную возможность для формирования универсальных компетенций в условиях цифровой образовательной среды, что особенно актуально для здоровьесберегающих практик» [3, С. 34]. На базе технопарка студенты осваивают методы оценки функционального состояния организма с использованием цифровых устройств.

Важным элементом выступает интегрированный интерактивный учебный комплекс. К.Г. Емелин в своем исследовании утверждает, что «интегрированный интерактивный учебный комплекс позволяет объединить теоретический материал, практические задания и средства контроля в единой цифровой среде, что повышает эффективность профессиональной подготовки» [2, С. 320]. В нашей интерпретации данный комплекс используется для моделирования профессиональных ситуаций, требующих применения навыков самосохранения.

Отдельно следует сказать о включении элементов спортивных единоборств (на примере реализации проекта «Самбо в вузы»). А.В. Шулаков и С.О. Скворцова, анализируя опыт реализации проекта «Самбо в вузы», приходят к выводу: «занятия самбо способствуют формированию не только физических, но и нравственно-волевых качеств, что напрямую влияет на мотивацию к самосохранению и профессиональному долголетию» [14, С. 152]. И.А. Федосеева, в свою очередь, рассматривая самбо как социокультурную практику, отмечает: «самбо выступает не просто как вид спорта, но как система воспитания, формирующая культуру здоровья и безопасного поведения» [12, С. 90]. В нашей методике элементы самбо (страховка, самостраховка, приемы самообороны) используются для формирования уверенности в своих силах и снижения тревожности, что напрямую связано с мотивацией самосохранения.

Оценочно-рефлексивный блок включает диагностику уровня сформированности мотивации по четырем критериям: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный. Для оценивания использовалась адаптированная методика критериального оценивания. Как подчеркивает А.Ю. Тимошенко, «критериальное оценивание позволяет формировать у обучающихся навыки самоконтроля и самооценки, что является необходимым условием развития рефлексивной позиции личности» [9, С. 159].

В пилотном исследовании, проведенном на базе АлтГПУ, Алтайского государственного медицинского университета и Тувинского государственного университета (n=156, студенты 1-2 курсов педагогических, медицинских и физкультурно-спортивных направлений), в течение одного семестра (2024/2025 учебный год) апробировалась разработанная методика. Были сформированы экспериментальные группы (ЭГ, n=78), в которых занятия по элективным курсам проводились по предложенной методике, и контрольные группы (КГ, n=78), занимавшиеся по традиционной программе. Результаты показали, что в ЭГ достоверно ($p \leq 0,05$) возрос уровень мотивации к профессиональному самосохранению (с 2,1 до 3,7 балла по 5-балльной шкале), увеличилась доля студентов, регулярно использующих восстановительные практики (с 24% до 67%), улучшились показатели самооценки здоровья и физической подготовленности. В КГ значимых изменений не зафиксировано.

Выводы. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и разработать методику повышения мотивации к профессиональному самосохранению у будущих специалистов, интегрированную в содержание дисциплины «Элективные курсы по физической культуре». Данная методика базируется на синтезе здоровьесберегающего, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, а также на учете современных исследований в области психологической культуры, ценностно-смысловой сферы личности и инновационных образовательных технологий. Эмпирически подтверждено, что реализация предложенной методики, включающей использование национальных видов спорта, элементов самбо, технологий дистанционного обучения и ресурсов технопарка, способствует значимому росту мотивации профессионального самосохранения, формированию навыков самоконтроля и ответственного отношения к здоровью как профессиональному ресурсу. Полученные в ходе пилотного исследования результаты (повышение уровня мотивации на 76%, увеличение доли студентов, регулярно использующих восстановительные практики, с 24% до 67%) свидетельствуют об эффективности разработанной методики.

Таким образом, элективные курсы по физической культуре могут рассматриваться как значимый педагогический ресурс формирования здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией предложенной методики для различных направлений профессиональной подготовки и оценкой ее долгосрочной эффективности в лонгитюдных исследованиях.

Литература:

1. Гуща, Р.А. Национальный вид спорта как средство подготовки будущих офицеров / Р.А. Гуща // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2019. – № 3-4. – С. 56-57

2. Емелин, К.Г. Интегрированный интерактивный учебный комплекс как средство подготовки компетентных специалистов / К.Г. Емелин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 319-322

3. 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

4. Колмогорова, Л.С. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей / Л.С. Колмогорова // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 18-23

5. 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

6. Попова, Н.В. Формирование здорового образа жизни и воспитание культуры здоровья на различных возрастных этапах / Н.В. Попова, К.С. Алимханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 312-314

7. Поспелов, К.Г. Специальные средства восстановления работоспособности у борцов в перерывах между

соревновательными поединками / К.Г. Поспелов, А.И. Михалевич // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 12. – С. 113-119

8. 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

9. Тимошенко, А.Ю. Критериальное оценивание как средство формирования самоконтроля и самооценки обучающихся / А.Ю. Тимошенко // Современные образовательные технологии в начальной школе: материалы заочной Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией Л.А. Никитиной. – 2017. – С. 157-163

10. Тимошенко, А.Ю. Использование инновационных технологий в процессе изучения дисциплин математической направленности студентами педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(2). – С. 213-216

11. Тимошенко, А.Ю. Использование технологий дистанционного обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(4). – С. 203-205

12. Федосеева, И.А. Самбо как социокультурная практика оздоровления детей / И.А. Федосеева // Культура физическая и здоровье. – 2021. – № 4(80). – С. 88-94

13. Холодкова, О.Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте / О.Г. Холодкова. – Барнаул: АлтГПУ, 2023. – 242 с.

14. Шулаков, А.В. Опыт реализации проекта «Самбо в вузы» в экономическом вузе / А.В. Шулаков, С.О. Скворцова // Культура физическая и здоровье. – 2023. – № 2(86). – С. 149-154

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Безрукова Елизавета Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Государственный университет просвещения» (ГУП) (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Рукавицин Максим Сергеевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Государственный университет просвещения» (ГУП) (г. Москва)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальности проблемы формирования инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей. Обосновывается необходимость данного вида компетентности в условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Анализируются противоречия, существующие на социально-педагогическом, научно-теоретическом и практико-методическом уровнях. Рассматривается их препятствие на пути к эффективному формированию инклюзивной компетентности. Предлагаются пути совершенствования педагогического образования в направлении развития данной компетентности с учетом выявленных противоречий. Особое внимание уделяется необходимости интеграции инклюзивных подходов во все компоненты образовательного процесса, от теоретического обучения до практической подготовки. Предложенные рекомендации ориентированы на создание условий для формирования у бакалавров позитивного отношения к инклюзии и готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Результаты исследования могут быть полезны для разработчиков образовательных программ, преподавателей педагогических направлений и всех заинтересованных в развитии инклюзивного образования. Статья вносит базовым вклад в paths теоретическое осмысление инклюзивных проблем. таблице Исследование предлагает корнеева практические второй решения для повышения инклюзивного качества реализуемыми подготовки педагогических является кадров к практических работе в условиях paid инклюзивного важным образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, педагогическое образование, студенты педагогических специальностей, особые образовательные потребности, противоречия.

Annotation. This article examines the relevance of developing inclusive competence in students majoring in teaching. It substantiates the need for this type of competence within the context of a modern educational paradigm focused on ensuring equal access to education for all students, including children with special educational needs. The article analyzes the contradictions that exist at the socio-pedagogical, scientific-theoretical, and practical-methodological levels. The obstacles they pose to the effective development of inclusive competence are discussed. Paths for improving teacher education toward developing this competence, taking into account the identified contradictions, are proposed. Particular attention is paid to the need to integrate inclusive approaches into all components of the educational process, from theoretical instruction to practical training. The proposed recommendations are aimed at creating conditions for developing a positive attitude toward inclusion and a readiness to work with children with special educational needs among undergraduate students. The results of the study may be useful for educational program developers, teachers of pedagogical fields, and anyone interested in the development of inclusive education. This article contributes to a theoretical understanding of these issues. The study offers practical solutions for improving the quality of training for teachers working in inclusive education settings.

Key words: inclusive education, inclusive competence, teacher education, student teachers, special educational needs, contradictions.

Введение. На современном этапе развития страны реформа высшего образования, одно из ключевых направлений. На то, что в высшей школе в условиях новых требований назрели существенные изменения, указывал Президент России Федерации в Послании Федеральному Собранию от 2023 года – государством были выстроены планы по усилению практико-ориентированности педагогического образования. Ожидается, что благодаря такому подходу студенты будут лучше подготовлены к задачам, которые им предстоит решать в профессиональной деятельности.

Инновационный процесс, реализующийся в системе образования и позволяющий реализовать обучение, воспитание и развитие всех категорий детей, право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков, закреплено в современном Российском законодательстве, в частности в законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, поэтому на сегодняшний день инклюзия является мощным трендом способным изменить образовательную среду, отношение к ребенку, а также в целом

общественное пространство России [8]. В связи с этим возрастает потребность в педагогах, обладающих инклюзивной компетентностью, позволяющей им работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Основная цель статьи – выявить противоречия и уровень сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей, и на основе этого анализа предложить пути совершенствования педагогического образования в данном направлении. Практическая значимость выражается в создании ориентира для разработки и (или) совершенствовании образовательных программ для студентов педагогических специальностей. Данный ориентир имеет критерии оценки и предоставляет собой модель формирования инклюзивной компетентности бакалавров.

Изложение основного материала статьи. Зеер Э.Ф., Сериков В.В. говорят о том, что в настоящее время в отечественной педагогике сложился компетентностный подход в сфере общего и профессионального образования, именно компетентностный подход в качестве цели и результата обучения преследует формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшем в профессиональной деятельности как компетентность [3, 11]. Формирование инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей не только заложит прочный фундамент для роста профессионала, но и станет инвестицией в будущее нашей страны, в её социальное, экономическое и культурное развитие, а так как данная компетентность является важным звеном в структуре ключевых компетентностей и ориентирована на требования Государственных Образовательных Стандартов [9], возникает ряд имеющихся противоречий:

- на социально-педагогическом уровне: между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров для осуществления инклюзии;
- на научно-теоретическом уровне: между востребованностью в подготовке студентов к инклюзии и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такой подготовки;
- на практико-методическом уровне: между необходимостью реализации инклюзивной практики и подготовки студентов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей.

Представленные противоречия проявляются на разных уровнях, препятствуют формированию инклюзивной компетентности и требуют комплексного анализа и решения.

Контент-анализ трактовки термина «инклюзивная компетентность», отечественных исследователей Бонина О.В., Козыревой О.А., Корнеева Д.Н., Корнеевой Н.Ю., Кузьминой О.С., Самарцевой Е.Г [1, 4, 5, 10] показал, что это сложный многокомпонентный показатель, представляющий собой комплекс знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностей, обеспечивающих готовность и способность будущего педагога эффективно организовывать образовательный процесс [2], учитывая индивидуальные образовательные потребности всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями (детей с ограниченными возможностями здоровья) и детей из социально уязвимых групп.

Эмпирическая часть исследования, проводимая на базе высшего учебного заведения в Москве и Московской области – Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Государственный университет просвещения», позволила выделить экспериментальную группу студентов третьего курса с профилем: начальное образование (48 человек) и контрольную группу с профилем: начальное и дошкольное образование (16 человек).

На начальном этапе эксперимента был разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить сформированность инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей. При подборке методик мониторинга для диагностического инструментария, ориентированного на объективную оценку степени овладения студентами инклюзивной компетентности в соответствии с ФГОС ВО, учитывались составляющие компетенции: ключевые компетенции – выступают критерием способности и формируют профессиональную компетентность; специальные компетенции – выступают критерием готовности и формируют инклюзивную компетентность.

На основе проведенных методик, обобщая результаты, приходим к выводу, что доминирующее число в экспериментальной группе – продемонстрировали минимальный уровень компетентности (28 человек) – 58%, базовым уровнем обладают (20 человек) – 42%, повышенный уровень не выявлен ни у одного респондента. Похожие результаты и в контрольной группе: продвинутый уровень – не выявлен, базовый уровень (7 студентов) – 43,75% и минимальный уровень (9 студентов) – 56,25%. Полученные данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты уровня сформированность инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей

Группа	**Уровни**		
	Минимальный	**Базовый**	**Продвинутый**
Экспериментальная группа	58%	42%	0%
Контрольная группа	56,25%	43,75%	0%

В ходе опытно-экспериментальной части мы получили данные, свидетельствующие о том, что у студентов отсутствует опыт применения теоретических знаний и умений, как средства решения конкретных задач, приводимых к снижению навыков или их полного отсутствия, как следствие неудовлетворенность собственной профессиональной деятельностью. Можно заключить, что исходный уровень инклюзивной компетентности студентов направления 44.03.01 Педагогическое образование в экспериментальной и контрольной группах был сопоставим и в целом недостаточен для успешной работы в инклюзивной образовательной среде.

В ходе исследования выдвинуто предположение о том, что успешному формированию инклюзивной компетентности может способствовать разработка и реализация модели, с описанием оптимальных условий эффективной подготовки студентов педагогических специальностей.

Основываясь на принципах системного и комплексного подходов, исследуемый педагогический объект представляется как педагогическая система – целостная и сложная структура, части которой вместе образуют единую систему.

При разработке модели подготовки бакалавров к осуществлению инклюзивного образования мы исходили из предположения о том, что оптимальность её структуры и результативность функционирования будут зависеть от чёткости формулировки конечной цели работы, поэтому нами был выделен целевой компонент, включающий этапность продвижения к достижению цели и принципы эффективного решения педагогических задач.

Следующим звеном нашей модели является концептуальный компонент, который закладывает в себе базу теоретической основы формирования инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей [2, 12].

Содержательный компонент модели раскрывается через содержание процесса формирования инклюзивной компетентности студентов. Образовательное направление осуществляется посредством разработанной и реализуемой

дисциплины. Проектное направление осуществляется посредством привлечения студентов педагогического профиля к работе над проектами инклюзивной направленности [13]. Это могут быть как учебные проекты в рамках практических занятий, так и проекты со школами или другими организациями, реализуемыми инклюзивное образование.

Мы полагаем, что для эффективного внедрения данной модели необходимо усовершенствовать процесс подготовки студентов, внося акценты в уже существующие дисциплины, опираясь на опыт реализации идей компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании.

С целью большей результативности, моделируемого процесса, предусмотрим три этапа. Первый этап формирования инклюзивной компетентности, информационно-ориентировочный. Реализуется в ходе первого и второго года обучения студентов, при изучении общего курса педагогики, с акцентами на инклюзивную направленность.

Второй этап формирования, квазипрофессиональный, предусмотрен на третьем году обучения студентов. На данном этапе, студенты учатся применять полученные на предыдущем этапе знания и ключевые компетентности при моделировании будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзии [6, 14].

Третий этап – деятельностный. Предполагает развитие и применение сформированной базы инклюзивной компетентности в практической и исследовательской деятельности студентов, что позволит ещё больше расширить формирование инклюзивной компетентности студентов педагогических специальностей [13, 15].

Оценочный компонент модели построен на основе идеи мониторинга результативности данного процесса и представлен критериями, показателями инклюзивной компетентности, определяющими уровень сформированности инклюзивной компетентности бакалавров.

Таким образом, проведя исследование, направленное на разработку теоретических основ, определяя критерии оценки уровня сформированности инклюзивной компетентности и разрабатывая единую модель структуры данной компетентности – преодолеваем научно-теоретический уровень выявленных противоречий и проблем современного высшего образования.

Ключ устранения практико-методического уровня противоречий выражается: в реализации модели (разработке и внедрении в учебный процесс комплексных программно-методических материалов, обеспечивающих развитие инклюзивной компетентности студентов; в использовании активных методов обучения таких как: кейс-задачи, дискуссии, тренинги, моделирующие разные ситуации, возникающие в инклюзивной среде; в расширении практики студентов в инклюзивных образовательных учреждениях; во внедрении инновационных технологий в образовательный процесс высшей школы.

Выводы. Формирование инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей является сложной и многогранной задачей, требующей комплексного подхода и преодоления существующих противоречий на социально-педагогическом, научно-теоретическом и практико-методическом уровнях. Решение этой задачи позволит обеспечить качественную подготовку бакалавров к работе в инклюзивной среде, что, в свою очередь, будет способствовать реализации принципов инклюзивного образования и обеспечению равного доступа к образованию для всех обучающихся. Необходима совместная работа высших учебных заведений, органов управления образованием, инклюзивных образовательных учреждений и научного сообщества для разработки и реализации эффективных стратегий по её формированию.

Литература:

1. Бонин, О.В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности / О.В. Бонин // Среднее профессиональное образование Московского городского университета. – 2013. – №1. – С. 49-51
2. Гонеев, А.Д. Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А.Д. Гонеев, Е.Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 4. – С. 341-345
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
4. Козырева, О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О.А. Козырева // Сибирский вестник специального образования. – 2017. – № 1(19). – С. 31-34
5. Корнеев, Д.Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д.Н. Корнеев // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5. – С. 116-120
6. Курносова, С.А. Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса / С.А. Курносова, С.А. Овчинникова, Ю.В. Петрова // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2. – С. 85-89
7. Назарова, Н.М. Интегрированное(инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77-87
8. Образование в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – №53 (ч. 1). – Ст. 7598. – URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online (дата обращения: 27.03.2026)
9. Российская Федерация. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изм. и доп. от 26 ноя. 2020 г., 8 фев. 2021 г., 19 июля 2022 г., 27 фев. 2023 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2018. – №12 (ч. 2). – 1654 с.
10. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Г. Самарцева. – Орел, 2012. – 25 с.
11. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 2012г. – 448 с.
12. Староверова, М.С. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Владос, 2019. – 166 с.
13. Юрченко, Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре / Ю.В. Юрченко // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №3. – С. 55-60
14. De Boer, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / A. De Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, N° 3. – P. 123-126
15. Forlin, C. Exceptionality Education International: 21(3) / C. Forlin, C. Earle, T. Loreman, U. Sharma. – 2011. – 544 p.

УДК 378.178
доктор педагогических наук, доцент Белкина Вера Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);
кандидат педагогических наук, доцент Харисова Инга Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной в современных образовательных условиях проблеме. Процесс подготовки студентов педагогического вуза в данном аспекте носит бинарный характер. С одной стороны, обучение будущих педагогов должно быть направлено на их готовность к решению задач обеспечения социальной и психологической безопасности детей. С другой, успешность данного процесса возможна только в условиях психологической комфортности и безопасности самих студентов. В статье представлен анализ возможностей содержательных аспектов и организационных форматов как учебной, так и внеучебной деятельности студентов в контексте решения обозначенных задач. Полученные выводы позволяют сформулировать базовые установки и условия, обеспечивающие эффективность процесса, являющегося предметом данного исследования. Во-первых, в статье обосновывается необходимость систематического анализа содержания учебных дисциплин с целью его совершенствования в аспектах безопасного поведения личности. Вторым условием является использование разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности студентов. Третья установка, которая обосновывается в тексте, – это обеспечение субъектной позиции студентов в образовательном процессе. Четвертым условием является создание и поддержание в вузе психологически комфортной и безопасной среды. Пятое условие – обеспечение эмоционально-психологического комфорта в процессе взаимодействия «студент – преподаватель».

Ключевые слова: социальная безопасность, психологическая безопасность, студенты педагогического вуза, содержание подготовки, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

Annotation. This article addresses a pressing issue in today's educational environment. The process of preparing students for pedagogical universities is binary in nature. On the one hand, the training of future teachers should be aimed at ensuring their readiness to address the challenges of ensuring children's social and psychological safety. On the other hand, the success of this process is only possible if the students themselves are psychologically comfortable and safe. The article presents an analysis of the potential of substantive aspects and organizational formats for both academic and extracurricular activities in the context of addressing these challenges. The findings allow us to formulate the basic principles and conditions that ensure the effectiveness of the process under study. First, the article substantiates the need for a systematic analysis of the content of academic disciplines with the aim of improving it in terms of personal safety. The second condition is the use of diverse forms of academic and extracurricular activities for students. The third principle, substantiated in the text, is ensuring students' agency in the educational process. The fourth condition is creating and maintaining a psychologically comfortable and safe environment at the university. The fifth condition is ensuring emotional and psychological comfort during student-faculty interactions.

Key words: social security, psychological security, students of pedagogical university, content of training, educational activities, extracurricular activities.

Введение. Проблема обеспечения различных типов безопасного поведения человека и создания соответствующей среды является крайне актуальной в современных геополитических и социально-экономических условиях. Особенно важным рассмотрение данных вопросов считается в педагогических учебных заведениях, поскольку одной из функций будущего педагога является создание условий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности детей. Актуальность выбранной темы определяется также требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», в котором в число приоритетных включены соответствующие проблематике статьи трудовые функции и действия [5].

Изложение основного материала статьи. Сегодня имеются многочисленные научные работы, посвященные проблемам обеспечения социальной и психологической безопасности детей и молодежи [6; 8; 9]. За основу мы взяли следующие определения базовых понятий нашего исследования.

«Безопасность – это отсутствие любого риска, в случае реализации которого возникают негативные последствия в отношении кого-либо или чего-либо. Условия безопасности – это такие условия, когда действие внутренних и внешних факторов не влечет действий, отрицательных по отношению к данной системе в соответствии с существующими на данном этапе потребностями, представлениями и знаниями» [3. С. 14].

«Социальная безопасность – это такое состояние общества, в котором взаимоотношения и взаимодействие отдельных его субъектов в целом не приводят к ухудшению состояния отдельных людей. На сегодняшний день понятие социальной безопасности достаточно размыто и трактуется в зависимости от контекста, задачи и автора определения» [7. С. 5].

Баева И.А. рассматривает *психологическую безопасность* как интегративную категорию:

– «как процесс, то есть психологическая безопасность создается фактически каждый раз заново, когда встречаются участники социальной среды;

– как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества;

– как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям» [1. С. 66-67].

Целью нашей статьи является попытка вычленить возможности учебного материала и внеучебной деятельности студентов педагогического вуза для формирования их ценностных ориентаций и психологической культуры, а также формирования их готовности обеспечивать социальную и психологическую безопасность обучающихся в будущей профессиональной деятельности.

Анализ *содержательных возможностей учебных планов* образовательных программ УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», реализующихся в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского в контексте Ядра высшего педагогического образования [4] позволяет сделать следующие выводы.

1. Дисциплины, входящие в *содержание психолого-педагогического модуля*, направлены, в первую очередь, на формирование психологической компетентности и развитие системы представлений о возрастных особенностях подростков, типах деструктивного поведения и способах его предупреждения и профилактики.

Так, дисциплина «Психология развития» включает изучение темы «Закономерности и механизмы психического

развития, их значение в разные возрастные периоды», где рассматриваются такие категории как «норма» и «нормативное развитие». Изучаются виды и роль кризисов в психическом развитии человека, выделяются особенности нормативных и ненормативных кризисов. Курс «Социальная психология» рассматривает нарушения психического здоровья и эмоционального неблагополучия в качестве факторов негативной социализации личности, студенты систематизируют формы и проявления негативной социализации. Дисциплина «Общая психология» рассматривает различные сферы личности человека, в частности, в ходе изучения темы «Эмоции и чувства» вводится понятие «эмоциональная культура», рассматриваются ее основные проявления для разных возрастных групп детей и молодежи, приводятся конкретные примеры; при изучении темы «Я-концепция и самосознание» студенты знакомятся с категорией «психологическая культура» и рассматривают ее характеристики в аспекте будущей профессиональной деятельности.

Большими возможностями как с аспектах понимания особенностей деструктивного поведения подростков, так и в аспектах готовности к профилактической работе с ними обладает дисциплина «Педагогическая психология», в ходе изучения которой студенты знакомятся с такими вопросами как «психологическое благополучие обучающихся», «учет особенностей психического и личностного развития обучающихся для успешной учебной деятельности и сохранения психического здоровья, объективные и субъективные компоненты социальной ситуации развития» и т.п. Отдельный блок тем посвящен рассмотрению вопросов психологического благополучия педагога («Психологическое благополучие педагога как фактор создания безопасной образовательной среды», «Профессиональные качества педагога для создания комфортной образовательной среды» и др.).

Курс «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» включает рассмотрение вопросов причин и проявлений девиантного поведения обучающихся, возникновения аддикций, а также суицидальных склонностей и аутоагрессивного поведения подростков.

2. Предметы, составляющие *модуль «Воспитательная деятельность»,* такие как «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности и основы государственной политики в сфере межэтнических и межнациональных отношений» и «Технологии воспитательной деятельности» («Технологии организации воспитательных практик») рассматривают особенности современного поколения детей в контексте их акцентуации на психологическую защищенность как базовой потребности человека, а также деятельность классного руководителя как субъекта образовательных отношений, обеспечивающего социальную и психологическую безопасность обучающихся, а также выстраивающего отношения с родителями школьников в рамках решения обозначенных задач.

«Основы вожатской деятельности» также включают рассмотрение вопросов разрешения конфликтных и проблемных ситуаций с целью обеспечения, в первую очередь, психологической безопасности. Также студенты в рамках изучения данного курса знакомятся с содержанием нормативно-правовых документов, гарантирующих безопасность детей в условиях загородного оздоровительного лагеря.

Проанализируем более детально возможности *учебных дисциплин* и содержания выполняемых студентами заданий для решения поставленных выше задач. В педагогическом университете имеются все ресурсы для подготовки студентов к решению задач обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся, реализация которых, как было отмечено выше, должна включать два основных вектора – обеспечение психологического комфорта и безопасности самих студентов и непосредственная их подготовка в данном направлении будущей профессиональной деятельности.

Мы считаем, что первое направление максимально эффективно может быть реализовано в рамках изучения предметов психологической направленности, а второе – при изучении педагогического цикла дисциплин.

Как показали результаты нашей аналитической деятельности, изучение таких дисциплин как «Общая психология», «Социальная психология», «Психология развития» может и должно быть направлено на формирование психологической культуры личности студента. В частности, в рамках знакомства с дисциплиной «Общая психология» обучающиеся вуза знакомятся с ценностно-смысловым компонентом психологической культуры педагога и выполняют следующее задание: «Опишите (выразите) как можно подробнее свое отношение к кому-либо, используя для этого все возможные категории психологии: мышление, память, восприятие, воображение, потребности, внимание, действия и др. Перечислите всевозможные воздействия, в которых выражается отношение к человеку: положительное и отрицательное. Например, «Мне понравился твой ответ», «Ты меня сегодня сильно огорчил», «Я рад видеть тебя» и т.п.».

При изучении темы «Закономерности и механизмы психического развития, их значение в разные возрастные периоды» курса «Психология развития» студентам предлагается написать эссе «Мой жизненный путь», а также осуществляется диагностическое самообследование, используя такие методики как диагностика уровня субъективного ощущения одиночества, «Шкала депрессии» Т. Бека, диагностика жизнестойкости (Д.А. Леонтьев) и психологического благополучия (К. Рифф). Подобные задания позволяют студентам лучше узнать самого себя, осуществить рефлексию собственного психологического благополучия и индивидуального стиля деятельности, а также определить способы саморазвития и самосовершенствования.

Учебная дисциплина «Технологии воспитательной деятельности» («Технологии организации воспитательных практик») строится на основе реализации процессов анализа, целеполагания и планирования, ориентированных на осознание особенностей развития коллектива группы, а также особенностей взаимодействия субъектов, прежде всего, в контексте психологической комфортности и безопасности. Осознание особенностей и ресурсов собственного окружения, «проживание» процессов, которые затем предстоит организовывать в собственной профессиональной деятельности помогают формированию благоприятного психологического климата в студенческой группе, повышает уровень доверия к одногруппникам и педагогам, способствует формированию удовлетворенности от взаимодействия субъектов ОП.

Многочисленные возможности изучаемых дисциплин в педагогическом вузе имеются и для повышения уровня готовности будущих педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности обучающихся.

В частности, большая часть заданий, выполняемых студентами при изучении курса «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности и основы государственной политики в сфере межэтнических и межнациональных отношений» связана с реализацией данного направления. Так, при обсуждении функций классного руководителя обучающимся предлагается выделить в общей социальной функции функцию создания безопасной образовательной среды, где студентами раскрываются социальные и культурные факторы ее создания, формы взаимодействия с детьми, направленные на развитие психологического здоровья в коллективе, показываются формы взаимодействие со специалистами (социальный педагог, психолог) по формированию психологически комфортной воспитывающей среды. А в качестве домашнего задания предлагается по итогам просмотра видео «Буллинг детей. Что нужно знать родителям?» сформулировать рекомендации родителям по созданию психологически комфортной воспитывающей среды в семье.

В ходе организации на выпускном курсе производственной практики «Актуальные вопросы развития образования» осваиваются такие вопросы как «Типы девиантного поведения», «Поколенческие особенности современного детства, их влияние на деструктивные поведенческие проявления», «Направления и способы профилактической работы в школе». Студенты выполняют задания, направленные на применение в практической деятельности конкретных профилактических

мероприятий, связанных, например, с применением практик арт-терапии, волонтерской деятельности, профилактики правонарушений и деструктивного поведения несовершеннолетних.

Огромными возможностями для подготовки студентов к решению задач обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся имеет *внеучебная деятельность.* Благодаря многообразию форматов ее организации и меньшей регламентированности, именно внеучебная деятельность способна максимально удовлетворять запросы студентов. Важным представляется, чтобы организуемые события были инициированы самими обучающимися, несли ценностно-смысловую нагрузку, имели общественную полезность и значимость.

Традиционной формой внеучебной деятельности будущих педагогов являются тренинговые занятия, которые организуются как сотрудниками психологической службой, так и ведущими преподавателями вуза.

«Как строить здоровые отношения и избегать токсичных связей», «Жизнь в режиме многозадачности», «Как справляться с конфликтами», «Время расцветать: поиск внутренних ресурсов», – вот лишь небольшой перечень тренингов, организованных в текущем учебном году для студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Еще одним вариантом реализации данного направления внеучебной деятельности являются онлайн-марафоны, направленные на формирование психологической культуры личности будущего педагога. Данная форма работы предполагает регистрацию желающих в специально создаваемой закрытой группе ВКонтакте, где каждый день для ее участников размещаются практические задания, которые можно выполнять в удобное время. Студенты в процессе выполнения этих заданий овладевают конкретными упражнениями и техниками; получают индивидуальную обратную связь от опытных психологов в закрытой группе ВК, имеют возможность общаться с другими участниками марафона, делиться своим опытом и получать поддержку.

Большими возможностями по решению исследуемой задачи в будущей профессиональной деятельности обладают профилактические практики, в разработке и апробации которых принимают участие преподаватели и сотрудники вуза в ходе осуществления научно-исследовательской работы. В частности, за последние годы такими продуктами стали карта экспресс-оценки рисков социально-психологического благополучия и деструктивного поведения подростка; методические рекомендации «Индивидуализация процесса выявления и сопровождения подростков, склонных к социально опасному поведению»; программа повышения квалификации «Сопровождение процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации»; методика исследования подростков 5-9 классов, направленная на раннее выявление факторов кризисных ситуаций и риска проявления социально опасного (делинквентного) поведения. Обозначенные практики являются как объектом изучения студентами в рамках мастер-классов и исследовательских семинарах, но и конкретными инструментами профилактической и диагностической работы в дальнейшей профессиональной деятельности.

С 2023 года во всех педагогических вузах России реализуется цикл занятий «Разговоры о важном», часть тематики которых посвящена формированию ценностно-смысловых основ педагогической деятельности, в том числе связанных с вопросами социальной и психологической безопасности: «Герои СВО («Мы смотрели смерти в лицо»); «Непокоренные (80 лет со дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады)», «Ложные новости как феномен современного медиапространства», «Развитие коммуникационных навыков (профилактика буллинга)», «Цифровой имидж студента педагогического вуза» и др.

К проведению мероприятий проекта «Разговоры о важном» в качестве лекторов привлекаются ректор, проректоры, деканы факультетов, профессорско-преподавательский состав, специалисты структурных подразделений ЯГПУ, обучающиеся старших курсов из числа наиболее подготовленных студентов, представители органов публичной власти, иных государственных учреждений и организаций, что также способствует развитию социальной адаптивности будущих педагогов и развитию навыков психологической саморегуляции [2].

Выводы. Таким образом, анализ возможностей образовательных программ, выстроенных в парадигме Ядра педагогического образования, демонстрирует их нацеленность на подготовку студентов к решению задач обеспечения социальной и психологической безопасности в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Мы считаем, что для обеспечения эффективности данного процесса целесообразно реализовывать следующие установки:

– осуществлять анализ содержания учебных дисциплин с целью его совершенствования в аспектах безопасного поведения личности;

– внедрять в образовательном процессе разнообразные формы и методы организации учебной и внеучебной деятельности, ориентированные на решение обозначенных выше задач;

– включать студентов в такие форматы деятельности, которые затем могут быть использованы ими в собственной педагогической практике;

– обеспечивать осмысленную и субъектную позицию обучающихся в ходе рассмотрения вопросов создания психологически комфортной и безопасной среды в образовательной организации;

– поддерживать на учебных занятиях и воспитательных мероприятиях психологически комфортную обстановку, ориентироваться на создание благоприятной для профессионального развития образовательной среды в вузе.

Реализация данных направлений деятельности, несмотря на возможную вариативность осваиваемого содержания, возможна в условиях любого педагогического вуза.

Литература:

1. Баева, И.А. Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации / И.А. Баева // Развитие личности. – 2016. – № 3. – С. 57-73

2. Байбородова, Л.В. «Разговоры о важном»: подготовка будущих педагогов к организации внеурочной деятельности / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, В.Н. Гурьянчик // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 5(134). – С. 48-57

3. Бек, У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек. – Москва: АСТ, 2000. – 204 с.

4. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)». – URL: https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshhenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/ (дата обращения: 05.03.2026)

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 октября 2013 г. № 544н). – URL: https://profcentr.ggtu.ru/images/documents/materials_vebinar/2024/october/Kudrova_2024.10.02.pdf (дата обращения: 05.03.2026)

6. Современные подростки в эпоху глобальных перемен: от делинквентности к психологической безопасности: коллективная монография / под ред. Т.В. Бугайчук, В.В. Белкиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – 183 с.

7. Социальная безопасность общества в контексте социальной работы: учебное пособие для студентов вузов / под ред.

О.В. Есеевой, Н.В. Цихончик. – Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2021. – 193 с.

8. Филиппова, С.А. Личностные особенности субъектов педагогического процесса в вузе, обуславливающие склонность к экстремистскому поведению / С.А. Филиппова, С.В. Пазухина, И.Л. Федотенко // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 6(78). – С. 534-549

9. Харисова, И.Г. Разработка системы мониторинга оценки готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков / И.Г. Харисова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 12. – С. 209-215

УДК 378.2.

кандидат педагогических наук Бойко Мария Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Войнова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕЛОВАЯ БЕСЕДА»

Аннотация. В современном мире сотрудники международных организаций проводят регулярную работу по достижению совместных целей и реализации общих проектов. Переговоры могут носить весьма серьезный характер, если они касаются глобальных политических и экономических вопросов, а также представлять коммерческий интерес. Обучаясь в вузе, студенты менеджеры приобретают свои важнейшие компетенции – организационные и аналитические навыки, стратегическое мышление и финансовая грамотность. Формируется эмоциональный и подлинный интеллект, гибкость и способность управлять конфликтами, коммуникативные навыки и умение работать к команде и т.д. Английский язык, являясь языком международного общения, нуждается в интенсификации на занятиях в вузе. Не пренебрегая традиционными методами обучения иностранному языку, преподавателям следует уделить особое внимание технологии «деловая беседа». Важно, что деловая беседа – это регламентированный процесс, имеющий свою чёткую структуру и композиционные особенности, а также психологические тактики, помогающие коммуникантам эффективно проводить переговоры и достигать целей своей компании. На уроках иностранного языка есть все возможности для внедрения этой технологии в образовательный процесс. Умение качественно вести деловую беседу на иностранном языке является основой иноязычной коммуникативной успешности менеджера. В статье описано, как работать с технологий «деловая беседа» на занятиях по языку, а именно: дано структурное описание деловой беседы, приведены лексические единицы необходимые для использования в данных ситуациях, представлен список тем и кейсов для проведения учебных деловых бесед, уточнены коммуникативные трудности при проведении деловой беседы и правила, помогающие снять данные трудности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная успешность, студенты-менеджеры, структура деловой беседа, коммуникативные трудности.

Annotation. In modern world assistants of different companies perform regular work on reaching mutual aims and launching common projects. Negotiations can be really serious, if they touch upon global political and economic questions, and can purely represent commercial interests. University students make their core competencies – analytical and management skills, strategic thinking and financial management skills. Intellect and emotional intellect are formed, as well as conflict management, communicative skills and teamwork. English being the international language need intensification in the university studying process. Still using traditional language teaching methods, teachers should pay their special attention to implementing the «Business talk» teaching technology in English classes. The skill of processing a good business talk is an essence of manager's communicative effectiveness. This article describes how the teaching technology "business talk" can be implemented into the educational process, to be exact: the composition of a business talk was described as well as needed lexical units for usage, a list of topics and cases for discussion is given, moreover a list of communicative difficulties is referred to, as well as the ways of overcoming them.

Key words: english communicative effectiveness, Management students, business talk structure, communicative difficulties.

Введение. Владение искусством общения, умение пользоваться психологическими тактиками не менее важны для выпускника специальности «Менеджмент», чем владение основами управления и знание иностранного языка. Менеджеру необходимо умение находить к людям подход, располагать их к себе, достигать коммуникативной цели в контактах с деловыми партнерами. Угрюмый и неуверенный в себе человек, не владеющий основами деловой беседы и не понимающий психологических основ переговорного процесса, будет испытывать трудности в общении с коллегами и контрагентами. В зарубежных учебных заведениях проблеме делового общения уделяется значительное внимание. В учебные планы в большом объеме включаются дисциплины по этике и психологии делового общения, издаются учебные пособия, проводятся психологические тренинги. Обучение менеджеров умению качественно вести деловую беседу не менее важно и в России. «В условиях вуза на формирование самообразовательной компетентности студента влияние оказывает образовательная среда как система различных ресурсов и источник возможностей развития будущего специалиста» [2, С. 1]. Мы предлагаем преподавателям иностранного языка обратить особое внимание на организацию процесса по обучению ведения деловой беседы, ведь занятия по иностранному языку носят коммуникативной характер, а значит могут являться ресурсом для обучения эффективному иноязычному деловому общению.

Деловое общение, по определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина – это «вид общения, целью которого является обмен информацией в профессиональной, коммерческой и некоммерческой сферах деятельности. В ходе делового общения каждый из участников стремится решить прежде всего актуальные для своей профессии задачи» [5, С. 57]. Для развития навыков делового общения может использоваться технология «деловая беседа», которая может быть охарактеризована как «речевое общение между собеседниками, которые имеют полномочия от своих организаций и фирм для установления деловых отношений, для частичного или полного разрешения деловых проблем или выработки конструктивного подхода к их решению» [3, С. 46].

Изложение основного материала статьи. В современной методической литературе можно встретить понятие «иноязычная коммуникативная успешность», содержание этого конструкта во многом отражает умение успешно вести переговоры на иностранном языке. Наряду с лингвистическим, поведенческим и социальным компонентом, она включает в себя коммуникативной-деятельностный компонент [1, С. 71]. Обучая студентов качественно проводить деловые переговоры, мы способствуем развитию стратегического элемента коммуникативно-деятельностного компонента иноязычной коммуникативной успешности менеджера. Использование технологии «деловая беседа» в учебном процессе является эффективным инструментом работы учителя, имеющего дело со студентами-управленцами. Термин «технология» в данной статье рассматривается как поэтапное творческое задание, алгоритмизированное и имеющее определенную структуру и порядок действий. Преподаватель в своей практике может и должен учить студентов-менеджеров проводить деловые беседы, а также рассказывать им о тонкостях их проведения.

Менеджер должен быть готов проводить переговоры с партнёрами, владея этапами деловой беседы, действуя по плану, но в состоянии менять композицию беседы в зависимости от обстоятельств, отступать от запанированных действий, спонтанно шутить и развивать отдельные компоненты беседы. Считается, что к проведению переговоров специалисту нужно готовиться заранее, для этого нужно составить перечень ключевых вопросов, подготовить ответы и комментарии со стороны своей компании, а по завершении переговоров оформить итоги с указанием последующих действий, ответственных за это сотрудников и дат исполнения. Желательно составить протокол встречи и разослать его всем участникам.

Важным моментом образовательной технологии «деловая беседа», подлежащим отработке в аудитории, является композиция деловой беседы. И в реальной, и в дистанционной коммуникации последовательность действий будет следующей:

1. Необходимо поприветствовать коллегу, установить эмоциональный контакт, создать благоприятную психологическую обстановку, иными словами «растопить лёд». Допускаются элементы светской беседы. При более тесном знакомстве можно поинтересоваться делами семьи, детей, популярных спортивных команд, мягко и неагрессивно коснуться политической ситуации. Рекомендуется предлагать студентам соответствующие лексико-грамматические конструкции: *You haven't visited us for a long time… What's the weather like in your country nowadays? Our winter is incredibly cold this year… Have you seen the last basketball match between our countries? How is your daughter? She was just about to leave school as far as I know…What's happening to your economic situation is such new unfavorable conditions?*

2. Далее необходимо уделить внимание ключевым вопросам, ради которых планировалась встреча: First and foremost it is essential to resolve one issue…We were planning to discuss one important matter…Your active participation is absolutely required now… After that we should plan our work accordingly… Our next step is to decide on the specification of our product…What we have done is the following…Our colleagues did their best to get rid of defects…

3. Следует объяснить, в каких обстоятельствах находится ваша компания, обосновать вашу позицию, и выслушать точу зрения собеседника: *We have discussed this problem with our managers and colleagues and are ready to report you that… After discussing this point with our teammates we can inform you on the following…We have done the following by now… It looks like you should plan the purchase of tools and equipment for our project…I'd be delighted to know your viewpoint on this matter… I'd like to let you know our opinion on this issue…*

4. После нужно совместно проанализировать возможные решения, разрешить сомнения бизнес-партнера, предложить варианты решения, учесть возражения, уточнить детали: *I really appreciate your way of doing business…The way of your thinking is fair and understandable…What you say is entirely true and I feel the same way about it… Our mutually beneficial cooperation is really desired in our company… Why don't you try this method… What you are trying to tell sounds ungrounded…Probably your colleagues have misses some important details… We need to come to mutually beneficial decisions…We are ready to move forward now… What we need is to agree on the deadlines no*w… I propose that you should do the following…

5. Следует подчеркнуть установление договоренности и принятие обеими сторонами взвешенных решений: It's a good luck we have finally made a decision…To sum it up we can make out the following… Our next step is… Hopefully we have come to mutual understanding…Shall we relist the agreed points again? Let me send you an e-mail with an outlook of what we have decided, with responsible people and deadlines…

6. В завершении беседы рекомендуется снова совершить переход от делового разговора к личному, обсудить погоду, новинки в мире литературы и кинематографа, социальные явления жизни вашего региона, пригласить в гости и тд, таким образом переговоры завершатся на позитивной ноте. Эмоционально-окрашенное завершение деловой беседы помогает собеседнику почувствовать, что вы с ним добрые приятели, а совместные проекты только лишь являются для вас связующим фактором: *So what have you said about the future basketball match between our countries? Do you have any idea about who can win? It will be a nice idea if you could take your wife and come to my place so I can show you around a bit…I can suggest your daughter entering this college in our city, that could be a good choice…How about doing some sightseeing tonight so you can enjoy our new city embankment and see the sunset?*

На занятиях по деловому английскому рекомендуется регулярно организовывать тренировку проведения деловой беседы со студентами, уделяя особое внимание соблюдению структуры деловой беседы и использованию корректных лексико-грамматических конструкций, свойственных деловой сфере коммуникации. Для этого хотелось бы предложить возможные *темы для организации деловых переговоров:*

Delivery of defective goods: *your company has supplied the goods with numerous defects. The equipment you have at your production area is actually uncapable to fully guarantee the required quality, and the customer has aways been aware of it. Discuss and resolve the issue.*

Breaking the deadlines of finished goods delivery: *your company is responsible for delivery of goods to the customer by your forces. However the truck you use often gets broken and gets stuck on the way, you lack lorry-drivers and technical communication methods constantly get out of order and let you down, as the cars try to get to the customer. Try to find a solution.*

Breaking payment agreements, financial depts: *your company, being a supplier is fairly indignant at your partner's payment delay. Your partner in his turn explains that they have financial problems and most probably will declare bankrupt in the near future. Try to persuade them not to finish the business.*

Asking for changing payment terms: *you being a supplier need to get payment for your goods sooner than agreed before. Your sub-suppliers want to have payment for the raw-material within a week, so you can't continue having a payment delay for a month from you customer. However, it's no easy matter to find the money earlier for your customer. Change your payment terms.*

Request on correction of technical specification of supplied goods: *you being a supplier are used to producing the car wheel of the agreed size and other characteristics. However, your customer would like to change the size and the composition of the supplied produce. You bought special equipment for these very characteristics, and are against the change. Come to mutual understanding.*

Asking for price increase: *the product you used to supply is getting too expensive in production today due to raw material price increase. You need to raise the selling price for the customer. He in his turn is unwilling to accept the price increase.*

Discussion on logistics details: *as you are a supplier you need to agree on logistics terms with the client, the questions to*

discuss are: packing, the amount of parts in the box, fuel expenses coverage, trucks and drivers cost depreciation, etc.

Defective produce return after unsuccessful logistics and expenses coverage: *the truck you hired to supply the goods to the customer has had a road accident with the complete terrible destruction of the car. You want to share the expenses with the customer in halves.*

Discussion of new production line launch: *you have an idea to start producing paper, but the production is really wasteful. You try to persuade your shareholders to buy this paper-production line, while they find it unprofitable.*

Asking for new the new mutual buy-and-sell project: *you suggest your customer buying a new item of produce you have recently manufactured. You try to show your product in an attractive way and make the customer order a lot. The customer really doubts, as they haven't planed additional expenses.*

Emergency and force-major issues resolving: *on the way to the customer the truck suffered from the earthquake, and all the goods were destroyed. Discuss, who will bear the expenses.*

Business partners disputes on their individual share and profit to one enterprise: *being equal 50% shareholders your business partner and you argue, who does most of the work in the company. You both want more profit, while your responsibilities differ.*

Change of the project manager: *the project manager responsible for the whole project has been fired. The customer asks the fired assistant back, as he is really well-aware of the project details and project efficiency may suffer due to the absence of such an experienced assistant.*

Audit quality check has been failed by the supplying company: *you being a supplier didn't pass the serious auditing check performed by the client's experts. Try to persuade that your company can get better. Moreover, your cooperation is very cost-effective for both of you.*

Asking for salary increase with your top management: *you have been working in the company for five years without having your salary increased, while the prices in the country are twice as high today. Persuade your top manager to give you a pay rise.*

Кроме сугубо лингвистической работы на занятиях, посвященных деловой беседе, преподавателю следует уделять внимание психологическому аспекту, обучать студентов эффективному коммуникативному поведению. Существуют ***правила, помогающие достигнуть цели при проведении деловой беседы:***

1. Необходимо оперировать четкими, ясными и убедительными понятиями. Для этого желательно заблаговременно подготовить свои аргументы.

2. Следует преподносить свои факты по отдельности, поочередно обсуждая их с партнером, не «валить» на него все сразу. Желательно убедиться, что собеседник понимает ваши аргументы, задавать уточняющие вопросы. Нужно помнить, что собеседник всегда слышит и воспринимает значительно меньше, чем ему пытаются донести.

3. Следует использовать вспомогательные средства наглядности для подкрепления своей аргументации: презентация на проекторе, образцы продукции, публикационные материалы.

4. Будьте спокойны, последовательны и доброжелательны, но не излишне убедительны и уверены в себе. Если собеседник обладает несколько агрессивным нравом, это может спровоцировать недоумение и отпор. Темп и способ подачи информации должны соответствовать темпераменту партнера.

5. В фазе принятия решения не стоит демонстрировать нерешительность и неуверенность. Пригодится умение анализировать, исходя из намеченных планов и текущего статуса переговоров. Всегда следует держать в запасе сильный аргумент.

6. В разговоре с деловым партнером следует почаще называть его по имени, больше улыбаться, быть хорошим слушателем и искренне интересоваться его обстоятельствами. Все это помогает расположить собеседника к себе.

7. Достигнув цели, следует поблагодарить собеседника за разумное и правильно принятое решение. Нужно выглядеть чистосердечным, выражать одобрение даже за небольшие заслуги, и стараться отмечать хорошую репутацию делового партнера, которую он будет стараться оправдать.

Наблюдая за разыгрыванием диалогов, полилогов, деловых игр и прочих демонстраций переговоров в учебной аудитории, преподаватель должен напоминать обучающимся о соблюдении этих правил, следить за их выполнением, оценивать и поощрять корректное и грамотное речевое поведение, где наблюдается использование этих психологических правил.

Следует сказать о ***коммуникационных трудностях,*** которые часто испытывают участники как в реальной деловой коммуникации, так и в учебной.

1. Невнимательность. Человек усиленно думает о том, что нужно ответить своему партнеру, при этом не слыша того, что ему пытаются донести.

2. Собеседники задают друг другу слишком много вопросов, при этом деловая беседа становится похожей на неприятный допрос.

3. Привычка перебивать собеседника. Нужно уметь находить баланс между тем, чтобы слушать, реагировать на реплики и высказываться, это один из важнейших принципов эффективного общения.

4. Скука и затянувшаяся пауза. Стоит учитывать интересы партнера, заводя долгий разговор на тему, которая может совсем его не волнует. А если же позволить долгой неловкой паузе повиснуть, продолжить разговор будет еще сложнее. В таком случае следует предложить гостям кое-какой перекус и напитки.

5. Разговор на негативные темы. Следует избегать неприятных разговоров про плохое самочувствие, проблемы в семье, сложности на работе.

6. Угрюмое, сердитое или равнодушное выражение лица. Улыбка и дружелюбный тон помогают установлению контакта и достижению результатов переговоров. Стоит проявлять участие и небезразличие к тому, что рассказывает ваш партнер. «Сердитый кулак не бьет по улыбающемуся лицу», говорил Конфуций [4, С. 56].

Преподаватель должен направлять студентов, обращать внимание на качество коммуникации, предупреждать и корректировать нежелательное поведение во время учебных переговоров на иностранном языке.

Выводы. Современное российское общество нуждается в специалистах высокого класса и уровня. Современный менеджер должен обладать не только базовыми компетенциями, ожидаемыми от его профессии (ведение клиентской базы, выявление потребностей потребителя и презентация продукции, контроль за отгрузкой и оплатой товаров и т.д.), но и уверенно владеть английским языком и навыком успешного ведения переговоров. Иностранный язык – это коммуникативная дисциплина, поэтому на ней могут и должны обсуждаться многие профессиональные аспекты, которые преподаватель иностранного языка в силах обсудить. Так удастся сделать процесс обучения более результативным и сформировать иноязычную коммуникативную успешность менеджера.

Литература:

1. Бойко, М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бойко. – Тамбов, 2020. – 232 с.

2. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности

студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3
3. Колосов, В.А. Технологии и приемы основных форм делового общения / В.А. Колосов. – Москва: Издательские решения, 2025. – 200 с.
4. Конфуций. Мудрость на все времена / Конфуций. – Москва: Джем, 2017. – 256 с.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

Педагогика

УДК 378.2.
кандидат педагогических наук Бойко Мария Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Пронина Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук Шамов Александр Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Иноязычное образование в вузе призвано решить ряд задач. В первую очередь нужно обеспечить студентам практическое владение иностранным языком, развитие интеллектуальных способностей и когнитивный функций. Студенты должны научиться пользоваться информационными ресурсами на иностранном языке. Все это важно, но недостаточно для выпускника направления подготовки «Менеджмент». Данный специалист должен эффективно вступать во взаимодействие с разными людьми. В профессиональной деятельности необходимо достигать желаемых для работодателя практических результатов. Разные народы отличаются своим менталитетом и набором привычек. Знакомство и тщательное изучение этих особенностей важно для студентов-менеджеров. Мы предлагаем внедрить в процесс обучения иностранному языку в вузе комплекс упражнений, направленный на формирование навыков межкультурной коммуникации. Данные упражнения способствуют формированию кросс-культурного элемента иноязычной коммуникативной успешности.
Ключевые слова: межкультурная коммуникация, этнические различия, особенности поведения, упражнения, студенты-менеджеры.
Annotation. Foreign language teaching today is intended to solve a number of problems. Among them is practical foreign language usage, intellectual capacity development, cognitive functions improvement. It goes without saying that students must learn to use informational resources in foreign language. All this is important, but not sufficient for Management students. Such a specialist should be able to effectively cooperate with different people, including other nations. It is essential to reach practical monetary results desired by the employer. Nations differ in terms of their mentality and a set of habits. Being very well aware of national behavior peculiarities is essential for Management students. We offer implementing a special exercise sequence in the studying process. Such exercises aim at forming a cross-functional component of communicative effectiveness.
Key words: international communication, ethnical differences, behavior peculiarities, exercises, Management students.

Введение. В высших учебных заведениях нашей страны готовят специалистов различных отраслей промышленности и социальной сферы. Студенты направления подготовки «Менеджмент» 38.03.02 обучаются в большинстве вузов, и дисциплина «Иностранный язык» традиционно преподается им, формируя необходимую для их работы иноязычную коммуникативную компетенцию. Однако зачастую низкий уровень языковой подготовки и ограниченное количество аудиторных занятий по языку могут препятствовать достижению желаемого уровня владения изучаемым языком – B1-B2. Поэтому необходимо несколько расширить и видоизменить содержание обучения английскому языку у студентов направления подготовки «Менеджмент». Их необходимо обучать не только языку как таковому, но и деловому английскому в профессиональных обстоятельствах, стратегиям общения с различными категориями собеседников, основным принципам невербального общения, способам поведения речевых партнеров в споре, в конфликтных ситуациях, структуре деловой беседы и прочим коммуникативным тонкостям, способным помочь менеджеру достигать своей коммуникативной цели даже с учетом имеющихся у него ограниченных языковых возможностей.

Цель данной статьи – рассмотреть, обосновать и внедрить в процесс обучения студентов деловому английскому комплекс упражнений, целью которых является становление навыков межкультурной коммуникации, где особое внимание уделяется национальным особенностям коммуникантов.

Достижение цели происходит посредством решения задач с помощью таких методов научного исследования, как: *теоретические* (анализ методической и психолого-педагогической литературы, использование информационных источников по этническим особенностям), *опытно-экспериментальные* (опытная работа со студентами).

Основателем термина «межкультурная коммуникация» считается американский антрополог Эдвард Твитчелл Холл [6]. В России проблемы межкультурной коммуникации освещаются в трудах таких ученых как Т.Н. Астафурова, С.К. Бондырева, Е.М. Верещагин, Ж.А. Верховская, В.П. Фурманова, М.А. Царева, Т.В. Шульженко. Данная статья опирается на теоретические положения Бойко М.В., посвященные проблеме формирования иноязычной коммуникативной успешности [1], практические рекомендации А.Н. Шамова. По словам Д.К. Ворониной и профессора А.Н. Шамова, «обучение здоровым речевым паттернам способно противостоять проблеме упрощения, примитивизации речи, которую обучающиеся вольно или невольно заимствуют у ИИ. … Задание по создание собственного текста по определенной теме или проблеме должно сопровождаться не списком полезной лексики, которую обучающиеся смогут использовать просто как ключевые слова в промпте для искусственной генерации текста, а готовыми фрагментами «красивого» языка» [3, С. 12]. В созданном комплексе упражнений приведен языковой материал, способствующий развитию иноязычных лексико-грамматических навыков студентов.

Изложение основного материала статьи. Сегодня принято говорить о качестве образовательных результатов, соотносимом не только с понятием «обученность», но и с их (обучающихся) личностными параметрами [5, С. 92]. Так результаты изучения иностранного языка в вузе должны отражать не только иноязычные навыки и умения, но и

определенные свойства личности будущего менеджера, способные помочь ему в профессиональной деятельности.

В работах М.В. Бойко доказывается, что обучение иностранному языку студентов нелингвистических профилей (преимущественно для обучающихся по направлению 38.03.02 «Менеджмент») должно быть направлено не столько на развитие коммуникативной компетенции в привычном смысле, сколько на формирование иноязычной коммуникативной успешности как интегративного качества, с учетом совокупности всех ее структурных компонентов, включающих: лингвистический компонент (инструментальный элемент и элемент профессиональной сферы); поведенческий компонент (личностный элемент, элемент позитивного воздействия на собеседника, элемент стрессоустойчивого взаимодействия); коммуникативно-деятельностный компонент (процессуальный и стратегический элементы); социальный компонент (толерантностный и кросс-культурный элементы) [1, С. 90].

В данной статье будут рассмотрены условия для формирования кросс-культурного компонента иноязычной коммуникативной успешности, который отражает суть межкультурной коммуникации между представителями разных национальностей и культур.

Кросс-культурный компонент обусловливает вероятность интерференции различных моделей поведения, возникающей при взаимодействии представителей национально-деловых сообществ разных государств. В рамках аудиторной работы по иностранному языку целесообразно акцентировать внимание обучающихся на национально-специфических особенностях деловых культур (в частности, немецкой, британской, американской, еврейской, чешской, японской, китайской, индийской и др.), такие как порядок рабочих процессов, профессиональные привычки, сходства и различия с российскими специалистами. Эти данные подлежат последовательной интеграции в содержание учебных материалов, текстов для чтения и аудирования, ведь высокая информационная насыщенность таких материалов выступает фактором повышения учебной мотивации, способствует моделированию профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций, а также формирует у будущих специалистов готовность к преодолению культурных барьеров и способность произвести благоприятное впечатление на зарубежных партнеров. Приведенный ниже комплекс упражнений, направленный на развитие кросс-культурного элемента в структуре социального компонента иноязычной коммуникативной успешности, аккумулирует релевантные сведения о поведенческих паттернах представителей различных этнокультурных групп.

Как известно в методической науке, упражнение – это «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной операции или действия языкового или речевого характера» [6, С. 94]. С помощью упражнений обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи [4, С. 322]. Каждое отдельное упражнение входит в какую-то систему.

Под системой упражнений понимают такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях [5]. В более узком смысле, когда целью является формирование определённых значимых навыков, допускается говорить о комплексе упражнений.

В предлагаемом нами комплексе приведены языковые, условно-речевые и речевые упражнения, выполняя которые, студенты глубже познакомятся и смогут овладеть знаниями по особенностям коммуникации с представителями других языков и культур. Предлагаем вам ознакомиться с нашим комплексом.

1. Read the text below to start thinking about the importance of Global Communication – прочитайте нижеприведенный текст и настройтесь на тему межкультурной коммуникации:

Decent and culturally appropriate behavior with respect is essential when going abroad. But what's habitual in one country can look impudent in another. Get acquainted with business etiquette guide to make sure you are making the correct actions. In the exercises below you will find about 40 tips for visiting no less than 10 countries.

2. Point what sphere of life the tips can be referred to – определите, к какой сфере жизни относится данный совет –

Meetings, Eating, Gift-Giving, Body Language, Dress, Communication.

1) In Australia:
- Be as punctual as possible;
- Sitting in the front seat of a taxi is essential for a male person;
- Drinking beverages with your partners, never take the glass first or out of turn.

2) In Brazil:
- Never use your hands for eating even if it is something like a sandwich or pizza. Remember using a napkin;
- If you feel like sneezing or cleaning your nose, avoid doing it at a dinner table;
- Don't be surprised if a business partner is standing very close and using a physical contact during business conversations.

3) In China:
- Mind, that Chinese colleagues like to leave the meeting first;
- In China it is habitual to give and take gifts with both hands;
- Avoid leaving the chopsticks in your bowl. Try not eat the whole of your meal;
- Shaking hands is customary, while it is not common to greet somebody hugging or kissing.

4) In France:
- If you don't speak French at all, you should apologize heartily for this;
- Lunch breaks can last for two hours or even more;
- Men can actually greet women with a kiss. But many women will still pull out a hand if they feel like a handshake. This may seem too close and boundary breaking for residents of the UK and North America.

5) In Germany:
- Humor is not appreciated in business negotiations;
- In business contact let the eldest person get into the room first;
- A handshake can be accompanied by a nod. Reciprocating this nod ensures a good impression.

3. Identify whether these recommendations are True or False – определите, правда или вымысел ли эти высказывания:

1) In India
- When entering a residence, you are expected to remove your shoes outside (True);
- Avoid saying «No» during business discussions, it's considered rude. Use such terms as «we'll see», «I'll try», «possibly» (True);
- Always order beef at business meetings in India (False).

2) In Japan

- Always openly show money, don't use an envelope (False);
- Don't forget to wrap gifts. The preciousness of the gift is no of less significance than the thoughtfulness which it is presented with (True);
- Always pour a drink into your glass by yourself, never ask anybody to help you (False);
- Never say the word «No». They can respond with «Yes» to make sure they comprehend of what the speaker is telling, even in case they truly disagree. This is similar to Indian culture, where saying «No» is impolite (True).

3) In New Zealand
- You can be easily late for a meeting (False);
- Speak really loudly at meal breaks (False);
- Dinners are meant for relaxing and communication. Discuss business only after lunch (True).

4) In the United Kingdom
- Men should not wear shirts with pockets. If they do, they should remain empty (True);
- The British prefer to retain your eyes in contact while discussing business matters (False);
- It is not polite to toast those, who are older than you (True).

5) In the Unites States
- You can make business meanwhile having meals (True);
- You are allowed to enjoy your cigarettes everywhere, without apologizing or feeling uneasy (False);
- The majority of US firms disapprove and restrict gift-giving, as it can be seen a bribe. But a written thank-you-note is considered appropriate (True).

4. Read the national character descriptions, discuss them with a partner. Have you ever noticed these details when meeting foreigners? Analyze your travel experience, as well as what you have seen in movies, read in encyclopedias, etc. – прочитайте описания национального характера представителей разных культур. Замечали ли вы подобные особенности, общаясь с иностранцами? Вспомните свой опыт путешествий, то, что вы читали, смотрели в кино и др.:

Remote geographical location of lands from one another results in different mentality of people living in different parts of the planet. Check yourself – what peculiarities you heard about, and which are new to you. Greeting a girl in Poland a male should kiss her hand, as an act repeated for centuries. Meeting a Chinese, a Japanese or Indian as well a European you will have to shake hands, but the Asians, like Arabians, Iranians, Egyptians may be embarrassed by that, to say nothing of seeing the people of opposite sex hugging or kissing in public. As for taking meals, in China it is considered rude to eat the whole of your meal and leave the plate empty, while in Russia guests feel it impolite not to finish the meal and leave the plate served but full. Even in cafes in China it is obligatory to take off your footwear. When entering a temple, the Judas put on their hat, while in Christian world it is habitual to remove your hat before entering a church. When doing business in Britain, a client is to introduce themselves first, as they are thought to be the most important. The French are quite nationalistic, with a strong disgust of other languages except French, and are really proud of French cuisine. In Germany they don't have such a good sense of humor as the French do, but the people are quite serious, reliable, punctual and trustful. Never keep your hands in pockets speaking to them, it's a sign of disrespect. Clothes is another important thing – a Russian tend to touch another's clothes, inquire about the price, that is also OK for an American, but absolutely tabooed for a British. The Americans can be too over-familiar, tapping you on the shoulder, asking intimate questions, the Judes the same, while Russian seem pretty cold and reserved at first, however when getting more acquainted they become too sincere and hearty with business partners. The Russians can throw a short sight on a speaker, longer eye-contact is considered to be impolite, which is just the opposite for English-speaking nationalities.

5. Make your own dialogues imitating the behavior models of representatives of different nationalities (New project launch, Job interview and CV discussion, Employment procedure, Pricing details, New machinery purchase, etc). Listen to the dialogues represented by your groupmates and guess which nationalities were shown – разыграйте диалог, используя модели поведения разных национальностей. Слушайте диалоги своих одногруппников и подмечайте, какие национальные особенности они продемонстрировали.

6. How can you portray a Russian character with reference to global business communication? Using different sources of information, make a list of noteworthy characteristics that would be nice to know for a foreigner – как можно изобразить русский национальный характер в сфере международной коммуникации? Используя доступные источники информации, составьте список заслуживающих внимания особенностей русского человека.

7. Take a sheet of paper and draw the most noteworthy details you have memorized while studying the topic. Draw schemes and sketches using flags and other signs and present your projects in your little group – возьмите листок бумаги и зарисуйте то, что вы запомнили, изучив эту тему. Конспектируя, используйте условные обозначения, схемы, флаги. Представьте свой проект в микрогруппе.

Выводы. Использование данного комплекса упражнений в работе со студентами направления подготовки «Менеджмент» было успешным. Обучаемые продемонстрировали значительную степень вовлеченности и интерес к этим эмоционально-окрашенным упражнениям. Очевидно, что в работе по языку со студентами-менеджерами необходимо уделять внимание не только лексико-грамматическим навыкам и умениям, но и знакомству с культурными различиями представителей иных национальностей. Так происходит не только овладение английским языком, но и развитие иноязычной коммуникативной успешности менеджеров. Данные материалы представляют высокую информационную и обучающую ценность для студентов, демонстрируют языковые явления изучаемого языка, создают опору высказывания, предмет речи, формируют интерес к занятиям и мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка и использованию его в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бойко, М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бойко. – Тамбов, 2020. – 232 с.

2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под ред. Ю.С. Степанова. – Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва: Индрик, 2005. – 1037 с.

3. Воронина, Д.К. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблемы плагиата / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 5 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-5

4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

5. Основы обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КноРус, 2018. – 390 с.

6. Hall, E.T. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans / E.T. Hall. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1990. – 196 p.

УДК 378.2.

кандидат педагогических наук Бойко Мария Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Радин Степан Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Исаева Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В современном мире сотрудники различных предприятий могут общаться друг с другом на английском языке в каком бы государстве они не работали. В рамках деловой коммуникации работники обсуждают различные производственные вопросы. Это вопросы ценообразования, технические спецификации поставляемой продукции и услуг, дефектов, логистики и тд. Коммуникация осуществляется в первую очередь менеджерами. Сотрудничество может происходить между компаниями разных стран. Менеджеры должны обеспечить достойный профессионально-достаточный уровень владения английским языком для достижения коммуникативной цели значимой для организации. Мы проанализировали коммуникативные потребности управленцев и предложили лексико-грамматический комплекс для обучения деловому английскому в вузе. Также были описаны базовые принципы делового общения, и способы обучения им студентов на занятиях по иностранному языку. Для достижения студентами цели – владение деловым английским на уровне B1-B2 – мы используем стратегии освоения тематического комплекса и базовых принципов делового общения. Занятия по языку в вузе должны строиться с учетом данных стратегий.

Ключевые слова: студенты-менеджеры, деловой английский, тематический комплекс, принципы делового общения.

Annotation. In modern world assistants of different companies can speak English no matter what country they work on. Doing business communication, they discuss various service and manufacturing issues. They are questions of pricing, product technical specification, defective products and logistics, etc. Communication is performed first and foremost by managers. Business participants can be placed all over the world. Managers must provide profession-sufficient level of English to reach the communicative aim that matters for the head company. We analyzed the communicative needs of managers and offer a topical complex in vocabulary and grammar for teaching Business English at the university. To get to the target B1-B2 level of English we offer using this topical complex as well as basic principles of Business communication. University classes of English must be conducted with reference to these strategies.

Key words: management students, Business English, topical complex, business communication principles.

Введение. Для обучения студентов-менеджеров английскому в вузе применяются различные отечественные и зарубежные УМК, рекомендованные рабочими программами, учебно-методические пособия и прочие учебные материалы, которые преподаватель считает эффективными для достижения результатов своей работы. В НГПУ им. К. Минина в группах данного профиля преподаватели обучают студентов как общеразговорному английскому, так называемый General English, так и используя пособия по деловому английскому. На продвинутых этапах обучения предполагается более глубокое погружение в профессионально-значимые ситуации и формирование профессионального менталитета управленца с помощью стратегий иноязычной деловой коммуникации.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности использования на занятиях по иностранному языку в вузе стратегий иноязычной деловой коммуникации, к которым мы относим обучение в рамках тематического комплекса делового английского и базовых принципов делового общения.

Цель достигается использованием методами научного исследования: теоретическими (анализ методической литературы, использование УМК по деловому английскому, опытно-экспериментальными (обучение студентов 1-2 курсов направления подготовки «Менеджмент»).

Деловое общение – это вид общения, целью которого является обмен информацией в профессиональной, коммерческой и некоммерческой сферах деятельности [4, С. 56]. Проблемы обучения иностранному языку для деловой коммуникации освещаются в трудах таких ученых как М. Эллис [6, С. 193], К. Джонсон, Л.С. Арзуманян, А.И. Комарова, О.Г. Полякова [5, С. 25], Т.Н. Хомутова, А.О. Багатеева [1, С. 56], Т.Б. Назарова, Т.В. Толстова и др. Однако требуется уточнение подхода и содержания обучения иностранному языку в вузе у студентов управленческих специальностей. По мнению Е.О. Воробчиковой, «актуализация имеющихся компетенций, приобретение новых, создание уникального набора навыков делают специалиста уникальным, что в свою очередь позволяет занять свою определенную нишу на рынке труда [3, С. 1].

Стратегия (от греч. stratos – войско + agō – веду) – это один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определённой цели [4, С. 295]. Мы предлагаем некоторые стратегии для оптимизации учебной работы со студентами-менеджерами.

Изложение основного материала статьи. Эффективное обучение будущих менеджеров английскому языку предполагает их знакомство и погружение в ситуации профессионального общения, отработку речевого материала, обслуживающего будущую трудовую деятельность. Соответственно обучение студентов направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент», ориентируется на лексико-семантические поля: виды организаций, отделы в компании, должностные обязанности сотрудников, профессиональный рост специалиста, трудоустройство на рынке труда, удовлетворенность потребителя, корпоративные праздники для развития коллектива, командировки и бизнес-путешествия, цепь поставки сырья, производства и поставки готовых товаров, маркетинг и реклама и т.д. Иноязычные умения студентов на основе тематического комплекса, некоторый материал которого приведен в Таблице 1.

Качественное владение менеджеров приведенным ниже тематическим комплексом является первой важнейшей стратегией иноязычной деловой коммуникации, способствующей развитию речевых умений в необходимых лексико-семантических полях.

Таблица 1

Тематический комплекс для обеспечения иноязычной деловой коммуникации

Сферы профессиональной деятельности	Лексика	Грамматические конструкции	Речевые умения на выходе
Company information	*to manufacture, to focus on, to deliver, headquarters, a market competitor, an employer, a hiring entity, an employee, and associate, an assistant, a Managing Director, Chief Operating Officer, the Head of the company, a Chief Executive*	*Present Simple Tense Could you please…? May I…? Would you be so kind as…?*	Обучающиеся могут: Обсуждать сферы деятельности компаний, использовать устойчивые выражения обращения
Exchanging company contact data	*to consist of, to be engaged in, to participate, to take part in, to manage, to deal with, PR, a team member, a co-worker a specialist, a customer/ a client/ a consumer/a supplier/an end-user*	*Present Continuous Tense Spelling names and numbers*	Обучающиеся могут: Называть служебные обязанности, спеллинговать имена, адреса и номера телефонов
Responsibilities of company employees	*to be in charge of, to manage, to be responsible for, sales and marketing, commercial operations, personnel management, human resources, to report to smb,to provide and andere to guidelines, to give and follow instructions*	*Question types*	Обучающиеся могут: задавать 4 типа вопроса, обсуждать обязанности сотрудников отделов компаний
Developing and launching new projects	*to start a project, to conduct market research, to test the product, to express interest, cost-effective, budget-friendly, economical, feasible, workable*	*Past Simple Tense*	Обучающиеся могут: использовать в речи время Past Simple, описывать процесс построения предприятий
Looking for a job and discussing job benefits	*Year-end bonus, parental leave, annual holiday, to apply for, to fill out an application, to resolve hiring issues, to solve recruitment problems, wages, fixed salary, taxes, expenses, losses, financial losses*	*Present Perfect Tense*	Обучающиеся могут: использовать в речи время Present Simple, обсуждать процесс трудоустройства и увольнения, и выбора работы
Satisfaction of the client	*To satisfy customer requirements, to meet the needs of customers, to handle complaints, to meet delivery deadlines, dissatisfied, loyal, to maintain contact, to keep in touch, to reply to*	*Degrees of comparison of adjectives*	Студенты умеют: говорить о степени удовлетворенности клиента, использовать в речи степени сравнения прилагательных
Company information	*to manufacture, to focus on, to deliver, headquarters, a market competitor, an employer, a hiring entity, an employee, and associate, an assistant, a Managing Director, Chief Operating Officer, the Head of the company, a Chief Executive*	*Present Simple Tense Could you please…? May I…? Would you be so kind as…?*	Обучающиеся могут: Обсуждать сферы деятельности компаний, использовать устойчивые выражения обращения
Exchanging company contact data	*to consist of, to be engaged in, to participate, to take part in, to manage, to deal with, PR, a team member, a co-worker a specialist, a customer/ a client/ a consumer/a supplier/an end-user*	*Present Continuous Tense Spelling names and numbers*	Обучающиеся могут: Называть служебные обязанности, спеллинговать имена, адреса и номера телефонов
Responsibilities of company employees	*to be in charge of, to manage, to be responsible for, sales and marketing, commercial operations, personnel management, human resources, to report to smb,to provide and andere to guidelines, to give and follow instructions*	*Question types*	Обучающиеся могут: задавать 4 типа вопроса, обсуждать обязанности сотрудников отделов компаний
Developing and launching new projects	*to start a project, to conduct market research, to test the product, to express interest, cost-effective, budget-friendly, economical, feasible, workable*	*Past Simple Tense*	Обучающиеся могут: использовать в речи время Past Simple, описывать процесс построения предприятий
Looking for a job and discussing job benefits	*Year-end bonus, parental leave, annual holiday, to apply for, to fill out an application, to resolve hiring issues, to solve recruitment problems, wages, fixed salary, taxes, expenses, losses, financial losses*	*Present Perfect Tense*	Обучающиеся могут: использовать в речи время Present Simple, обсуждать процесс трудоустройства и увольнения, и выбора работы
Satisfaction of the client	*To satisfy customer requirements, to meet the needs of customers, to handle complaints, to meet delivery deadlines, dissatisfied, loyal, to maintain contact,*	*Degrees of comparison of adjectives*	Студенты умеют: говорить о степени удовлетворенности клиента, использовать в речи

	to keep in touch, to reply to		степени сравнения прилагательных
Business trips and travelling	*to check in/out, an arrival, a departure, a waiting lounge, a delay, conveniences, facilities, a key card, business trip expenses, to conduct negotiations, to keep a business conversation going, to support a conversation, to reach the aim/purpose/target/goal*	*Countable and uncountable nouns*	Обучающиеся могут: обсуждать особенности путешествий и командировок, понимать разницу между исчисляемыми и неисчисляемыми существительными
Order and delivery chain	*Online and offline shopping, to make an order, logistics, to buy goods, to process the order, to keep in stock, to pay for the invoice, to track the shipment*	*Present Continuous Tense, going to, will*	Обучающиеся могут: говорить о стадиях прохождения заявки потребителя, использовать разные формы будущего времени
PR, advertising process and sales	*A word-of-mouth, intrude into the market, increase market share, to boost sales, advertisement*	*Modal verbs of obligation, necessity, permission*	Обучающиеся могут: обсуждать процессы маркетинга и рекламы, используя в речи модальные глаголы
Being green is a contemporary trend	*affordable, comfortable, environmentally friendly, wide-spread, initiative, environmental issues*	*Passive voice*	Обучающиеся могут: говорить о проблемах окружающей среды, использовать пассивный залог
Making corporate events	*An aim, a team-building event, an inviting side, a host company, a budget, to keep the clients entertained*	*The First Conditional Mood*	Обучающиеся могут: обсуждать корпоративные мероприятия
Evaluating work results and progress	*To reach sales goals, manage costs, to do well in smth, socially responsible, to be given a bonus*	*Present Perfect with for and since*	Обучающиеся могут: Оценивать результат деятельности своей организации
Global events	*Worldwide market demand, economic growth, global supply, to make future trends, predict forecast, to be exhausted, international downturn, low-to-middle income countries*	*Future for predictions*	Обучающиеся могут: говорить о потребностях в продукции и услугах в разных странах, использовать в речи будущее время
How to manage time	*To spend time in vain, keep to a deadline, to avoid delays, keep time, in time, make a schedule*	*The Second Conditional Mood*	Обучающиеся могут: обсуждать способы управления своим временем
Personal development and training	*To boost performance, outline targets, provide motivation, to feedback, to upskill, to enhance capabilities, develop skills, E-learning, online training, an employee-centric method, a personalized approach*	*Modal verbs for giving advice*	Обучающиеся могут: говорить о повышении квалификации работников, давать советы с использованием модальных глаголов
Career growth	*A career roadmap, to prioritize, core compensates, Make efforts, concentrate on, to make focus on, give up, strengths/key capabilities/core competencies, weaknesses/vulnerances/gaps, a challenge/an obstacle/a pin point, a purpose/ a target/an objective, a decision/a solution/a resolution/a strategic choice*	*Future tenses*	Обучающиеся могут: обсуждать особенности карьерного роста, использовать в речи будущее время

Как известно, базовые принципы делового общения, это *видеть цель, быть конкретным, знать как и знать где* [2, С. 38]. Специалисты, обучающие иностранному языку в вузе могут и должны способствовать развитию этих умений у будущих менеджеров, принимая во внимание эти принципы, обсуждая их на занятиях, обращая внимание на их соблюдение во время устных высказываний, выполнения заданий, участия в деловых играх и дискуссиях.

Если менеджер *видит цель***,** значит, что он четко видит идеальный результат своих переговоров, предполагает желаемый итог еще до начала разговора. Целью может быть информирование делового партнера, изменение его мнения, побуждение к деятельности.

Быть конкретным значит уметь предоставить информацию лаконично, ясно и понятно, чтобы иноязычный партнер не испытывал трудностей, понимая ее. Должны быть четко обозначены обязанности сотрудников, имена и даты исполнения обязанностей, факты должны быть понятными и информативными.

Если менеджер *знает как,* значит он выбирает правильный канал коммуникации, который обеспечит эффективное решение задачи. Это может быть телефонный разговор, личная встреча, письмо на электронную почту, видеозвонок на мессенджер или электронное сообщение, видеоконференция с руководством – нужно выбрать максимально действенный способ. Следует выбрать личную встречу для первого знакомства, знакомства с производством и спектром предоставляемых услуг, проявления интереса своей компании и обсуждения возможности сотрудничества и установления доверия и дружеских отношений. Для сообщения неприятного известия, чтобы избежать порицания и неприятной реакции

партнера, рекомендуется выбрать дистанционный канал связи, например сообщение в мессенджере или электронное письмо. Конкретную информацию с ценами, именами, датами, технической документацией лучше направлять электронным письмом с пометкой «важно», особенно если предварительно проводилась личная встреча или телефонный разговор, как подтверждение факта договоренности, что оставляет след о выполненной работе и конкретизирует обязанности обеих сторон. Считается, что один разговор по телефону имеет большую убедительную силу, чем четыре электронных письма, а применение групповых корпоративных звонков и чатов способствует более качественному исполнению обязанностей сотрудниками.

Знать где означает умение создать благоприятные условия для проведения переговоров. Важные вопросы должны обсуждаться в комфортной спокойной обстановке, например в переговорной комнате, снабженной необходимой оргтехникой, образцами продукции, рекламными буклетами, документами, чтобы у переговорщиков была возможность обратиться к информационным источникам. Проводя переговоры вам рекомендуется предложить гостям-коллегам небольшие закуски и напитки, что будет дружелюбным жестом и склонит собеседников друг к другу, а также может повысить продуктивность переговоров. Встречу можно продолжить за обедом в ресторане, а в вечернее время пригласить гостей на ужин, а если коллеги приехали в ваш город в командировку, можно предложить им экскурсию по городу. Дружелюбная нерабочая обстановка помогает установить теплые отношения и увидеть новые возможности сотрудничества.

Вышеописанные базовые принципы делового общения подлежат обсуждению и моделированию на уроках иностранного языка в вузе, и являются одной из стратегий обучения.

Выводы. В мире деловых отношений навыки проведения переговоров содействуют положительному ходу развития проектов и процветанию целых организаций. Сотрудник, в полной мере реализующий свой личностно-речевой потенциал, в особенности на английском языке, способен достигнуть больших успехов в своей работе, лучше достигая понимания с коллегами, руководителями и партнёрами, направляя свою энергию на решение других задач. Обучая студентов-менеджеров с использованием тематического комплекса для обеспечивания иноязычной деловой коммуникации и при помощи базовых принципов делового общения, мы сможем лучше подготовить их к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Багатеева, А.О. Теоретико-методологические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза в условиях модульного обучения / А.О. Багатеева, Г.Н. Ахметзянова. – Министерство образования и науки России, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет». – Казань: Издательство КНИТУ, 2014. – 119 с.

2. Бойко, М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бойко. – Тамбов, 2020. – 232 с.

3. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 1 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-1

4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

5. Поляков, О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. – Москва: НВИ-Тезаурус, 2003. – 186 с.

6. Ellis, M. Teaching Business English / M. Ellis, C. Johnson. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 237 p.

Педагогика

УДК 378.14

аспирант третьего года обучения Бузин Егор Юрьевич
Автономная некоммерческая организация высшего образования Московский университет «Синергия» (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления Симакова Татьяна Петровна
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Московской области «Корпоративный университет развития образования» (г. Москва)

КРОССКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается кросскультурная компетентность как один из ключевых компонентов профессиональной подготовки будущих лингвистов-переводчиков. Показано, что современные условия глобализации, цифровизации и интенсификации международного взаимодействия требуют от специалистов перевода не только владения иностранным языком, но и развитых навыков кросскультурного посредничества, позволяющих эффективно интерпретировать культурные смыслы и обеспечивать адекватную коммуникацию между представителями разных культур. Проведён аналитический обзор теоретических подходов к трактовке кросскультурной компетентности, выявлены её структурные компоненты и функциональная роль в профессиональной деятельности переводчика. Обоснована необходимость интеграции кросскультурно ориентированного содержания, цифровых образовательных ресурсов и деятельностных форм обучения в подготовку будущих специалистов. Особое внимание уделено потенциалу цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступ к аутентичным материалам, моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия и персонализацию учебного процесса. Сделан вывод о том, что развитие кросскультурной компетентности должно рассматриваться как стратегическое направление модернизации языкового образования и ключевое условие формирования профессиональной готовности будущих лингвистов-переводчиков к эффективной работе в условиях многообразия культурных и профессиональных контекстов.

Ключевые слова: кросскультурная компетентность; межкультурная коммуникация; профессиональная подготовка переводчиков; лингвисты-переводчики; цифровая образовательная среда; аутентичные материалы; проектно-деятельностный подход; глобализация; кросскультурная медиатизация; переводческая деятельность.

Annotation. This article examines cross-cultural competence as a key component of the professional training of future linguists and translators. It demonstrates that today's conditions of globalization, digitalization, and the intensification of international interaction require translation specialists not only to possess foreign language proficiency but also to possess developed intercultural mediation skills that enable them to effectively interpret cultural meanings and ensure adequate communication between representatives of different cultures. An analytical review of theoretical approaches to the interpretation of cross-cultural competence is provided, identifying its structural components and functional role in the professional activity of a translator. The need to integrate cross-culturally oriented content, digital educational resources, and activity-based learning into the training of future specialists is

substantiated. Particular attention is paid to the potential of a digital educational environment, which provides access to authentic materials, simulated situations of intercultural interaction, and the personalization of the learning process. It is concluded that the development of cross-cultural competence should be considered a strategic direction for the modernization of language education and a key condition for developing the professional readiness of future linguists-translators for effective work in a diverse cultural and professional context.

Key words: cross-cultural competence; intercultural communication; professional training of translators; linguists-translators; digital educational environment; authentic materials; project-based approach; globalization; intercultural mediatization; translation activities.

Введение. Современный этап развития глобального образовательного и профессионального пространства характеризуется интенсификацией межкультурных контактов, ростом академической мобильности, активным участием организаций и отдельных специалистов в международных проектах. Эти процессы закономерно повышают требования к качеству профессиональной подготовки переводчиков, для которых владение иностранным языком уже недостаточно для обеспечения эффективной межъязыковой и межкультурной коммуникации. От переводчика требуется способность не только адекватно воспроизводить смысл исходного высказывания, но и интерпретировать культурно обусловленные значения, учитывать прагматические, социальные и ценностные особенности взаимодействия. В этой связи кросскультурная компетентность всё более отчётливо рассматривается как ключевой компонент профессионального становления будущего лингвиста-переводчика.

Под кросскультурной компетентностью понимается интегральное профессионально ориентированное образование, включающее систему знаний о культурно обусловленных нормах, ценностях, моделях мышления и коммуникативного поведения, влияющих на интерпретацию текста и прагматику высказывания, а также умения аналитико-интерпретационной обработки культурно маркированных единиц и скрытых смыслов, навыки кросскультурной медиатизации и выбора адекватных переводческих решений в условиях расхождения культурных и социокультурных кодов. Она предполагает сформированность способности гибко управлять стратегиями перевода с учётом культурных и социокультурных различий и специфики адресата, а также развитие ценностно-рефлексивной позиции переводчика как посредника между культурами и социокультурами, осознающего профессиональную и этическую ответственность за точность и корректность межкультурного взаимодействия.

Целью статьи является рассмотрение кросскультурной компетентности как ключевого компонента профессиональной подготовки переводчиков, уточнение её содержания и функций, а также определение принципов, обеспечивающих эффективность её формирования. Для достижения поставленной цели применяются методы анализа и синтеза научной литературы по межкультурной коммуникации, теории перевода и профессиональной педагогике; сравнительный анализ программ подготовки переводчиков; обобщение существующих подходов к развитию межкультурной компетентности.

Методологическую основу работы составляют компетентностный подход, акцентирующий внимание на результатах образования; межкультурный подход, рассматривающий обучение иностранному языку как диалог культур; а также личностно-деятельностный подход, предполагающий активное вовлечение обучающихся в реальные или моделируемые ситуации межкультурной коммуникации [4; 6-8; 10].

Всё перечисленное подтверждает значимость обращения к проблеме формирования кросскультурной компетентности будущих переводчиков и обусловливает необходимость научного осмысления её роли в профессиональной подготовке специалистов лингвистического профиля.

Изложение основного материала статьи. Кросскультурная компетентность в современном научном дискурсе рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее способность эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, интерпретировать культурно обусловленные смыслы и адаптировать собственное поведение к особенностям коммуникативной ситуации. В работах по межкультурной коммуникации (М. Беннет, Э. Холл, Г. Хофстеде и др.) подчёркивается, что межкультурное понимание невозможно без развитых навыков восприятия культурных различий, толерантности, гибкости мышления и способности к сопоставлению ценностных систем. В профессиональной сфере перевода эти характеристики приобретают прикладное значение и становятся частью профессиональной компетентности [5].

С точки зрения теории перевода кросскультурная компетентность трактуется как доминирующий компонент переводческой деятельности. Представители функционалистической парадигмы (К. Норд, Х. Вермер) отмечают, что переводчик выступает медиатором между культурами, а значит, должен владеть не только языковыми, но и культурно-прагматическими знаниями, необходимыми для корректного выбора переводческих стратегий. В этом контексте кросскультурная компетентность включает способность учитывать культурные сценарии, стереотипы, коммуникативные нормы и социальные контексты, что делает её основополагающим условием адекватности перевода [3].

В педагогической литературе выделяются различные подходы к структуре межкультурной (кросскультурной) компетентности [8; 9], однако большинство исследователей сходятся в том, что она носит комплексный характер и охватывает когнитивный, поведенческий и ценностно-мотивационный уровни.

Когнитивный компонент отражает знания о культурных реалиях, нормах и концептах; поведенческий – умения и навыки межкультурного взаимодействия; ценностно-мотивационный – установки на диалог культур, эмпатию, принятие «другого». Для переводчиков эта структура дополняется специализированными умениями: интерпретация культурных смыслов, медиативная деятельность, учёт культурной вариативности при выборе переводческих решений.

С развитием цифровой образовательной среды кросскультурная компетентность стала рассматриваться и в контексте цифровой медиасреды, где взаимодействие происходит преимущественно в опосредованной форме. Исследователи отмечают, что цифровые платформы создают новые возможности для моделирования межкультурных ситуаций, виртуальных обменов, проектов с зарубежными партнёрами, что позволяет включать реальные кросскультурные задачи в образовательный процесс. Таким образом, формирование компетентности требует интеграции традиционных педагогических подходов и потенциала цифровых технологий.

Для профессиональной подготовки переводчиков значимым является сочетание теоретической и практической составляющих кросскультурной компетентности [2] Теоретический базис обеспечивает понимание культурных концептов, коммуникативных норм, историко-социальных предпосылок поведения представителей иной культуры, тогда как практическая составляющая формируется через участие студентов в моделируемых и реальных ситуациях межкультурного взаимодействия: переводческие задачи, анализ кейсов, дискуссии, проекты, взаимодействие с носителями языка. Такое сочетание способствует формированию не только знаний, но и рефлексивно-аналитических и медиативных способностей.

Таким образом, теоретические основы формирования кросскультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков базируются на междисциплинарном подходе, объединяющем положения межкультурной коммуникации, теории перевода и педагогики. Кросскультурная компетентность выступает фундаментальной предпосылкой

профессиональной деятельности переводчика и требует целенаправленного, методически обоснованного включения в содержание образовательных программ, а также использования современных цифровых и интерактивных средств, расширяющих возможности погружения студентов в межкультурный контекст.

Структура кросскультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков носит комплексный и многоуровневый характер, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности переводчика, выполняющего функции посредника между культурами. Современные модели межкультурной компетентности (Б. Спитцберг, Г. Хофстеде, М. Беннет) [9] подчёркивают её интегративность и многоаспектность, однако для профессии переводчика данное качество приобретает дополнительные профессионально ориентированные характеристики, связанные с необходимостью интерпретации культурных значений, медиирования и стратегического выбора.

На основе анализа научных подходов и профессиональных стандартов деятельность будущего переводчика предполагает выделение трёх ключевых компонентов кросскультурной компетентности (табл. 1).

Когнитивный компонент представляет собой систему знаний о культуре, нормах, ценностях и концептуальных особенностях стран изучаемого языка. Для переводчика когнитивный компонент включает также осведомлённость о культурных конвенциях переводческой деятельности, особенностях жанров, прагматических нюансах и типичных культурных ловушках, приводящих к ошибкам интерпретации. Операционально-коммуникативный компонент отражает способность студента применять знания о культуре в практических ситуациях межкультурного взаимодействия и переводческой деятельности. Для будущего переводчика операционально-коммуникативный компонент особенно значим, поскольку перевод является деятельностью, направленной не просто на передачу языка, а на преодоление культурных барьеров между участниками коммуникации. Ценностно-мотивационный компонент отражает личностную готовность студента к межкультурному взаимодействию. Именно ценностно-мотивационный компонент определяет глубину вовлечённости студента в процесс формирования кросскультурной компетентности, поскольку без внутренней готовности к межкультурному диалогу когнитивные знания и даже сформированные навыки не обеспечивают полноценного профессионального результата.

Таблица 1

Ключевые компоненты кросскультурной компетентности

Когнитивный компонент	• знания о национально-культурных реалиях и культурно обусловленных концептах; • представления о коммуникативных нормах, ролевых ожиданиях, невербальном поведении; • понимание различий в социальных институтах, моделях поведения и культурных сценариях; • знания о влиянии культурных факторов на языковые и дискурсивные особенности текста.
Операционально-коммуникативный компонент	• умение распознавать культурные и социальные различия в общении; • навыки адекватного использования стратегий межкультурного взаимодействия; • умение интерпретировать культурные и социокультурные значения и скрытые смыслы; • способность выбирать переводческие стратегии с учётом культурных и социокультурных контекстов; • навыки кросскультурной медиатизации – урегулирования недопонимания между представителями разных культур и социокультур.
Ценностно-мотивационный компонент	• позитивное отношение к культурному многообразию и признание ценности «другого»; • толерантность, эмпатию, гибкость мышления и способность принимать альтернативные точки зрения; • мотивацию к взаимодействию с представителями разных культур; • готовность к саморефлексии, анализу собственных стереотипов и коммуникативных неудач; • стремление к профессиональному росту и совершенствованию межкультурных навыков.

Для лингвистов-переводчиков структура кросскультурной компетентности дополняется специфическими профессиональными умениями, такими как:

- умение прогнозировать культурные барьеры и коммуникативные риски;
- способность анализировать и корректировать перевод с точки зрения культурной адекватности;
- выбор оптимальной стратегии медиирования между культурами и социокультурами;
- переводческая интерпретация культурных и социокультурных реалий, фразеологизмов, национально окрашенной лексики;
- обеспечение эквивалентности с учётом культурной и социокультурной вариативности.

Указанные умения формируют профессиональную направленность кросскультурной компетентности и позволяют рассматривать её как ключевой компонент подготовленности будущего переводчика.

Таким образом, структура кросскультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков включает когнитивный, операционально-коммуникативный и ценностно-мотивационный компоненты, каждый из которых выполняет самостоятельную и взаимодополняющую функцию. Их баланс и взаимосвязанность определяют успешность профессиональной деятельности переводчика как посредника между культурами.

Формирование кросскультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков происходит в условиях особой образовательной логики, объединяющей языковую, профессионально-переводческую и культурологическую подготовку [1]. В отличие от обучения иностранному языку в широком смысле, подготовка переводчика предполагает целенаправленное развитие у студентов умений интерпретации культурных смыслов, их преобразования и адекватной передачи средствами другого языка. Это обусловливает дополнительные требования к организации образовательного процесса, структурам содержания и выбору методов обучения.

Формирование кросскультурной компетентности требует системной интеграции трёх взаимосвязанных направлений подготовки:

- лингвистической – обеспечивающей владение языковыми средствами передачи культурных значений;
- культурологической – направленной на формирование знаний о ценностях, нормах, культурных концептах и социальных моделях поведения;
- переводческой – формирующей умения интерпретации, медиирования и стратегического выбора.

Только объединение этих трёх направлений позволяет будущему переводчику эффективно решать профессиональные задачи в межкультурном пространстве.

Практика подготовки переводчиков показывает, что когнитивная осведомлённость о культуре сама по себе

недостаточна. Необходим опыт погружения в реальные условия культурного взаимодействия, который обеспечивается через использование аутентичных текстов (социальных, медийных, художественных, профессиональных), анализ культурно маркированных ситуаций общения, участие в международных проектах, онлайн-коллаборациях и межвузовских коммуникациях, моделирование ситуаций межкультурного столкновения в учебной аудитории. Такие формы работы позволяют студентам формировать способность распознавать культурные различия и применять стратегические решения в реальном времени.

Современная подготовка переводчиков ориентирована на деятельностный подход, в рамках которого формирование кросскультурной компетентности происходит через выполнение практикоориентированных заданий. Проектная деятельность способствует развитию аналитического мышления, гибкости и навыков медиаторства – ключевых элементов кросскультурной компетентности.

Важной особенностью формирования кросскультурной компетентности является необходимость работы не только с информацией и навыками, но и с личностными характеристиками студентов. Рефлексивная работа способствует осознанию студентами собственной роли как посредников между культурами и формирует их профессиональную ответственность.

Цифровая образовательная среда создаёт новые возможности для формирования кросскультурной компетентности благодаря использованию международных онлайн-платформ для совместных проектов, применению цифровых инструментов взаимодействия (форумы, видеочаты, VR-среды) и работе с мультимедийными ресурсами, отражающими культурное разнообразие [2; 4; 8].

Выводы. Проведённый анализ позволил установить, что кросскультурная компетентность представляет собой один из базовых и стратегически значимых компонентов профессиональной подготовки будущих лингвистов-переводчиков. Это обусловливает необходимость переосмысления содержания и технологий обучения будущих специалистов, ориентируясь на развитие у них способностей к интерпретации культурных значений, кросскультурной медиатизации, осознанному использованию переводческих стратегий и эффективному взаимодействию с представителями иных культур.

Таким образом, развитие кросскультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков должно рассматриваться как приоритетное направление модернизации языкового образования. Его успешная реализация требует сочетания кросскультурно ориентированного содержания, современных цифровых технологий, деятельностных форм обучения и системного учёта индивидуально-психологических особенностей студентов. Эти компоненты образуют методическую основу для подготовки переводчиков, способных эффективно работать в многообразных культурных и профессиональных контекстах современного мира.

Литература:

1. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.

2. Аракелян, О.А. Обогащение иноязычной речи студентов идиоматическими средствами выражения с помощью компьютерных технологий (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Аракелян. – Санкт-Петербург, 2006. – 20 с.

3. Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28-32

4. Буренкова, Н.В. Инновационные технологии как фактор реализации компетентностного подхода в образовании / Н.В. Буренкова, Т.В. Данилова, М.С. Сидорина. – Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 220 с.

5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.

6. Комиссарова, Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.

7. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-31

8. Муратов, А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций: дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Муратов. – Барнаул, 2005. – 165 с.

9. Садомова, Н.В. Кросскультурная коммуникация как неотъемлемый механизм становления личностных и профессиональных характеристик будущего специалиста / Н.В. Садомова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 6-2. – С. 162-163

10. Садчикова, Я.В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.В. Садчикова. – Пенза, 2009. – 23 с.

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент, профессор Буковский Станислав Леонидович
Образовательное частное учреждение высшего образования «Международный юридический институт» (г. Москва)

КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу рассмотрения креативного способа обучения грамматическому строю английского языка и формированию грамматической компетенции обучающихся юридического вуза. В данном исследовании креативное мышление рассматривается с лингводидактической позиции. Автором статьи дается детальный лингвистический анализ специфики трудностей изучения грамматики английского языка в рамках неязыкового вуза юридического направления. В статье представлен лингводидактический алгоритм проведения занятия по формированию грамматической компетенции обучающихся в юридическом вузе, учитывая специфику его содержания, в виде этапов обучения и приемов, используемых при обучении грамматическому строю английского языка в контексте юридического направления. Цель статьи заключается в разработке наиболее эффективного способа обучения грамматике английского языка и формированию грамматической компетенции обучающихся неязыкового вуза юридического направления. В статье представлены необходимые педагогические приемы, способствующие созданию творческой обстановки на занятиях по иностранному языку. Автором статьи приведен детальный лингвистический анализ специфики англоязычной грамматики в неязыковом вузе по уровням сложности овладения и необходимой для формирования грамматической компетенции обучающихся юридического вуза. Данный анализ позволяет определить возможность интенсификации процесса обучения грамматической стороне английского языка в юридическом вузе и эффективности формирования грамматических навыков в

процессе обучения. Предлагаемая автором методика обучения грамматике английского языка в юридическом вузе способствует интенсификации процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Данная методика представляет возможность рассмотрения креативного мышления в качестве лингводидактической категории в теории обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, креативный способ обучения, неязыковой вуз, процесс обучения, грамматический навык, английский язык, технология обучения, юридические специальности, креативное мышление, юридический институт.

Annotation. This article analyzes a creative approach to teaching English grammar and developing grammatical competence in law institute students. This study examines creative thinking from a linguodidactic perspective. The author provides a detailed linguistic analysis of the specific challenges of learning English grammar at a non-linguistic law institute. The article presents a linguodidactic algorithm for conducting a lesson on developing grammatical competence in law institute students, taking into account the specific content, as well as stages of instruction and techniques used in teaching English grammar in the context of the legal field. The purpose of this article is to develop the most effective method for teaching English grammar and developing grammatical competence in students at a non-linguistic law institute. The article also presents essential pedagogical techniques for fostering a creative environment in foreign language classes. The author of this article provides a detailed linguistic analysis of the specifics of English grammar at a non-linguistic university, based on the levels of mastery and the grammatical competence required to develop law institute students. This analysis allows us to determine the feasibility of intensifying the teaching of English grammar at law institute and the effectiveness of developing grammar skills during the learning process. The author's proposed methodology for teaching English grammar in a law school contributes to the intensification of foreign language learning at a non-linguistic university. This methodology offers the opportunity to consider creative thinking as a linguodidactic category in the theory of foreign language teaching.

Key words: grammatical competence, creative learning method, non-linguistic university, learning process, grammar skills, English language, learning technology, legal specialties, creative thinking, law institute.

Введение. Цель исследования состоит в рассмотрении креативного мышления в качестве методического способа формирования грамматической компетенции обучающихся на занятиях по английскому языку в юридическом вузе.

Актуальность исследования определена популярностью поиска лингводидактических способов интенсификации процесса обучения грамматическому строю английского языка в рамках специальностей неязыковых вузов.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении креативности в качестве полноценной лингводидактической категории в процессе обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе, учитывая специфику его содержания.

Научная новизна и практическая значимость исследования состоят в разработке методики использования креативного мышления в качестве средства интенсификации формирования грамматических навыков студентов юридических специальностей.

Изложение основного материала статьи. В психологии креативность определяется как способность представлять, изобретать, конструировать или находить решение проблемы оригинальным способом. В европейском образовательном контексте креативность является одним из «мягких навыков» наряду с самооценкой и мотивацией. Развитие этой способности у людей имеет решающее значение для решения задач будущих поколений. Хотя развитие креативности в образовательном учреждении зависит от различных факторов, как внешних, так и внутренних по отношению к обучающемуся, таких как средовые, когнитивные и эмоциональные аспекты, обязанность преподавателей состоит в активном развитии и поощрении креативности [9]. Таким образом, именно посредством разработки мероприятий и методов, способствующих развитию креативности в аудитории, они оказывают значительное влияние на развитие творческих способностей обучающихся [13]. В этом контексте исследования показали, что восприятие преподавателями креативности играет роль в развитии этих способностей у обучающихся [10]. В конечном итоге, восприятие и убеждения влияют на их педагогический выбор, определяя их подход к обучению и выбору содержания [11; 5; 4]. Следовательно, уровень внедрения образовательных и оценочных подходов к творчеству зависит от того, как преподаватели представляют себе концепцию содержания обучения [10; 12].

По мнению Б.В. Беляева, теоретическое изучение языка и практическое овладение им – разные процессы: в первом случае учащийся приобретает лексические и грамматические знания, а во втором – усваивает речевые умения и навыки. В практике обучения иностранному языку, согласно Б.В. Беляеву, следует исходит от теоретических знаний через речевую практику к соответствующим навыкам и умениям [1].

Согласно И. де Боно, креативное мышление связано непосредственно с самостоятельным поиском информации, при котором допускается совершение ошибки, в то время как при логическом мышлении совершение ошибки категорически недопустимо, поскольку приводит к искажению логического восприятия и понимания [8, С. 13].

Преподаватели, как правило, придерживаются позитивного и демократического взгляда на творчество в вузе [3]. Идея о том, что творчество может быть развито у всех людей и проявляться во всех дисциплинах, набирает популярность [14]. Однако при обсуждении творчества в вузе возникает ряд противоречий между различными заинтересованными сторонами [6]. Литература по вопросам творчества в образовании выявляет ряд препятствий как с точки зрения учебных программ, так и педагогической практики. Во-первых, недавние исследования подтвердили множественность точек зрения на природу творчества в школах, подчеркнув, как индивидуальные, так и коллективные перспективы. Во-вторых, сложность обсуждения и определения креативности и творческих навыков для преподавателей, обучающихся обусловлена, в частности, языковой неопределенностью в выборе дефиниции понятия креативности и интерпретации ее содержания. Таким образом, эти препятствия порождают путаницу на практике в процессе применения данного понятия педагогами, по мнению многих современных зарубежных специалистов в области изучения креативного мышления [7; 15], что затрудняет понимание ценности, преподавания и развития креативности [2].

Учитывая актуальность рассмотрения креативного мышления в качестве средства и технологии педагогического процесса, мы также рассматриваем целесообразность его применения в обучении грамматике английского языка в неязыковом вузе юридического направления. Для начала необходимо рассмотреть актуальные трудности, возникающие в процессе изучения грамматического материала английского языка.

Мы выделяем следующие трудности, связанные с изучением грамматики английского языка:

1. Синтаксическая трудность, связанная с порядком слов в предложении. Так, например, русский язык является флективным языком, т.е. синтетическим, при котором связь между словами в предложении передается при помощи падежных окончаний, в отличие от английского языка, являющегося аналитическим языком, т.е. языком, при котором связь между словами в предложении передается посредством служебных слов. Это сказывается и на порядке слов в предложении. Как известно, у языков аналитического типа порядок слов в предложении является прямым и не может быть обратным, в

отличие от флективного типа языков. Так, например, в русском языке можно менять позицию слов в одном и том же предложении, не искажая при этом смысла предложения и не допуская грамматической ошибки: *Присяжные вынесли вердикт. Вердикт вынесли присяжные. Вынесли присяжные вердикт. Вынесли вердикт присяжные.* В английском языке смена позиций слов в утвердительном предложении невозможен, можно перевести только одним синтаксических вариантом: *The jury return a verdict.*

2. Несовпадение существительного по форме числа в русском и английском языках. Так, например, английское существительное *money* употребляется исключительно в единственном числе, тогда как в русском языке существительное *деньги* – только во множественном. Незнание обучающимися несовпадения числа может привести к допущению грамматической ошибки как в письменной, так и в устной иноязычной коммуникации.

3. Несовпадение и многофункциональность англоязычных предлогов также представляет одну из трудности для обучающихся, значения которых также могут не совпадать в разных языках. Речь также идет и об управлении глаголами, ситуацией, при которой определенный глагол зависит от конкретного предлога и употребляется исключительно с ним, что, в свою очередь, в русском языке не используется. Несовпадение предлогов, многофункциональность предлогов и управление глаголами – основные причины трудности изучения грамматики английского языка, связанного с предлогами. В этой связи, можно привести следующие примеры:

to be sure **of** something – быть уверенным **в** чем-либо

influence someone – влиять **на** кого-либо

listen **to** someone – слушать кого-либо

4. Отсутствие артикля как грамматической категории в русском языке также осложняет изучение английского языка. Артикль, служащий неким определителем существительного, нетипичен для грамматики русского языка. Артикль, как известно, служит для выявления определенности или неопределенности денотата, представленного словом-существительным. В русском языке для этого используется контекст и такие местоимения, как: ***тот, этот, эти, те, некий, какой-то,*** подчеркивающие значения артиклей английского языка.

5. Наличие в английском языке грамматических конструкций, отсутствующих в русском языке. Так, например, герундий, отсутствующий в русском языке, осложняет изучение грамматики, поскольку является одной из ключевых грамматических конструкций в грамматическом строе английского языка, без которого невозможно полноценное англоязычное общение, переводческая деятельность и полноценное владение английским языком.

6. Многофункциональность грамматических категорий английского языка. Так, например, модальные глаголы выполняют больше функций в английском языке, чем в русском. Глагол **can** имеет не только значение возможности совершения действия, но подчеркивает относительное или сильное сомнение в совершении действия. Не зная подобной многофункциональности глагола **can,** обучающийся при виде данного глагола будет переводить его под его основным значением, совершая ошибку при переводе.

Все вышеперечисленные трудности английского языка создают значительное препятствие в его изучении.

Мы предлагаем следующий методический алгоритм креативно-интенсивного формирования грамматического навыка на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе, представленный в таблице 1:

Таблица 1

Методический алгоритм интенсивно-креативного обучения грамматике в неязыковом вузе

Этап	Название	Приемы со стороны преподавателя	Действия обучающихся
1. Ознакомление	Стартовая позиция	Представляет материал обучающимся для ознакомления	Знакомятся с полученным материалом
2. Объяснение	Изучение материала	Объясняет материал дедуктивным способом с применением технических средств наглядности	Изучают представленный материал
3. Креативная установка	Теоретическая настройка	Объясняет креативный способ решения задач с грамматическим материалом	Настраиваются на креативный способ решения речевой задачи
4. Закрепление	Практическая настройка	Контролирует выполнение креативных заданий	Выполняют задания, закрепляя грамматический материал
5. Творческая пауза	Самоанализ	Объявляет минутную паузу с целью анализа обучающимися выполненных креативных заданий	Анализируют выполненный ими материал
6. Применение	Речевая практика	Контролирует процесс проведения диалога и оценивает его содержание по категориям: беглость, гибкость и оригинальность	Осуществляют диалогическую речь, используя грамматический материал
5. Рефлексия	Подведение итогов	Раздает обучающимся карты рефлексии и объясняет способ их заполнения	Заполняют карты рефлексии в соответствии с инструкцией преподавателя

1. Ознакомление. Данный этап является начальной позицией занятия, на которой преподаватель представляет обучающимся грамматический материал. На данном этапе необходимо тщательно подготовить объясняемый материал заранее, чтобы креативные задания могли в полной мере ему соответствовать.

2. Объяснение. Основной этап занятия, поскольку от объяснения зависят усвоение, закрепление и применение грамматического материала обучающимися. Качество и интенсификация обучения зависят от совокупности тех приемов и технологий, которыми руководствуется преподаватель, а также от способа подачи материала. В данном случае мы придерживаемся дедуктивного способа объяснения грамматического материала, который необходимо сопровождать техническими средствами наглядности в виде электронных иллюстрированных презентаций. Необходимо также во время этапа объяснения содействовать участию обучающихся в форме наводящих вопросов, комментарии, а также личной позиции и отношения обучающегося к ряду определенных тем и понятий.

3. Креативная установка. Данный этап состоит из краткого комментирования преподавателем необходимости креативного мышления и его применения в процессе выполнения дальнейшего речевого задания, связанного с обсуждаемым грамматическим материалом. Объяснения представляет собой:

– краткую дефиницию креативного мышления;

– сравнение креативного мышления с логическим;

– представление преимуществ креативного мышления над логическим;

– краткий разбор примера.

4. Закрепление. Данный этап является практическим и представляет собой выполнение ряда языковых упражнений с целью формирования грамматического навыка, требующих от обучающихся творческого способа их решения. В процессе закрепления используются такие задания, как:

1. Подстановочное креативное задание:

С какой из представленных букв, по вашему мнению, может ассоциироваться данная грамматическая конструкция. Прокомментируйте ваш выбор:

P… D… N…

2. Трансформационное креативное задание:

Назовите слово, их перечисленных юридических терминов, которое по смыслу может ассоциироваться, на ваш взгляд, с обсуждаемым грамматическим материалом. Прокомментируйте свой выбор:

Civil law, barrister, verdict, plaintiff, tax, testament, witness, accused, evidence, conclusion, prove, suggestion.

3. Вопросно-ответное креативное задание:

Ответьте на следующий гипотетический (иногда сюрреалистический) вопрос:

If on the earth there were only one law, what kind of a law would it be?

(Если бы в мире был один закон, каким бы этот закон мог быть?)

Данные задания оцениваются по категориям: 1) ***беглость,*** т.е. быстрота и количество генерируемых идей (порождаемых слов); 2) ***гибкость,*** т.е. степень перехода от одной вспомогательной темы генерируемых идей в другую; 3) ***оригинальность,*** т.е. экстраординарность генерируемой идеи.

Выводы. В работе получила подтверждение гипотеза, согласно которой использование креативного мышления в качестве технологии формирования грамматической компетенции позволить эффективней сформировать грамматические навыки обучающихся юридических специальностей на занятиях по иностранному языку. В данном случае следует учитывать следующие положения:

1) рассмотрение и внедрение креативного мышления в качестве средства обучения грамматического лексического материала в неязыковом вузе;

2) использование предложенного автором статьи методического алгоритма проведения занятия в ходе выполнения грамматических заданий и упражнений;

3) учет лингвистического анализа, приведенного автором статьи при лингводидактическом рассмотрении применений новаторств в обучении грамматической стороне английского языка в неязыковом вузе юридической направленности.

Литература:

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – Москва, 1965.

2. Alter, F. The challenges of implementing primary arts education: what our teachers say / F. Alter, T. Hays, R. O'Hara // Australasian Journal of Early Childhood. – 2009. – № 34(4). – P. 22-30. – DOI: 10.1177/18369391090340

3. Bereczki, E.O. Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature / E.O. Bereczki, A. Karpati // Educational Research Review. – 2018. – № 23. – P. 25-56. – DOI: 10.1016/j.edurev.2017.10.003

4. Chan, S. Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong / S. Chan, M. Yuen // Thinking Skills and Creativity. – 2014. – № 14. – P. 109-118. – DOI: 10.1016/j.tsc.2014.10.003

5. Cheung, R.H.P. Teaching for creativity: examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices / R.H.P. Cheung // Australasian Journal of Early Childhood. – 2012. – № 37(3). – P. 43-52. – DOI: 10.1177/183693911203700307

6. Craft, A. The limits to creativity in education: dilemmas for the educator / A. Craft // British Journal of Educational Studies. – 2003. – № 51(2). – P. 113-127. – DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00229

7. De Backer, F. Creativity in artistic education: introducing artists into primary schools / F. De Backer, K. Lombaerts, T. De Mette, T. Buffel, W. Elias // International Journal of Art & Design Education. – 2012. – № 31(1). – P. 53-66. – DOI: 10.1111/j.1476-8070.2012.01715

8. De Bono, E. Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management / E. de Bono. – Boston: Little, Brown and Company, 1985. – ISBN 0-316-17791-1

9. Gralewski, J. Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? / J. Gralewski, M. Karwowski // The Journal of Creative Behavior. – 2018. – № 52(2). – P. 156-167. – DOI: 10.1002/jocb.140

10. Karwowski, M. The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study / M. Karwowski, J. Gralewski, T. Patston, D.H. Cropley, J.C. Kaufman // Thinking Skills and Creativity. – 2020. – № 35. – Article 100636. – DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100636

11. Kaufman, J.C. In praise of Clark Kent: creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative / J.C. Kaufman, R.A. Beghetto // Roeper Review. – 2013. – № 35(3). – P. 155-165. – DOI: 10.1080/02783193.2013.799413

12. Kaufman, J.C. Self-assessments of creativity: not ideal, but better than you think / J.C. Kaufman // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2019. – № 13(2). – 187 p. – DOI: 10.1037/aca0000217

13. Makris, S. Music Teachers' perceptions of, and approaches to, creativity in the Greek-Cypriot primary education / S. Makris, G.F. Welch, E. Himonides // The Journal of Creative Behavior. – 2021. – № 56. – P. 92-107. – DOI: 10.1002/jocb.518

14. Mullet, D.R. Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature / D.R. Mullet, A. Willerson, K.N. Lamb, T. Kettler // Thinking Skills and Creativity. – 2016. – № 21. – P. 9-30. – DOI: 10.1016/j.tsc.2016.05.001

15. Pantaleo, S. Creativity and elementary students' multimodal narrative representations / S. Pantaleo // The Australian Journal of Language and Literacy. – 2019. – № 42(1). – P. 17-27. – DOI: 10.1007/BF03652023

УДК 37.01

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

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «SMARTTEACHER»

Аннотация. Формирование индивидуальных образовательных треков выступает трендом развития системы образования. В связи с этим внедрение в обучение цифровых инструментов обуславливает ответ на вызов современности. В статье рассматривается вопрос применения интеллектуальных образовательных платформ в учебном процессе. Авторами описываются возможности использования образовательной платформы «SmartTeacher» на всех этапах обучения. Продемонстрированы особенности реализации потенциала моделей искусственного интеллекта при генерировании адаптивной системы тестовых заданий. Основное внимание уделено целостной системе оценки учебных достижений обучающихся. Исследованы аспекты организации текущей и итоговой диагностики с задействованием механизмов моделирования на основе соответствия Галуа и импликативных матриц. Показана роль многоступенчатой системы оценивания с дифференцированным количеством попыток ответов при текущей диагностики. Подчеркнута необходимость оперирования результатами диагностик для организации обучения в мини-группах. Раскрыта роль выявления степени влияния латентных характеристик образовательного процесса при достижении индивидуальных целей в обучении. Отражена их роль в построении образовательных карт. Авторами проанализирована практическая целесообразность применения инструментов образовательных платформ в комплексной системе оценки результатов учебной деятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная платформа, система оценивания, образовательная карта, обучение, искусственный интеллект, математическое моделирование, индивидуализация, дифференциация, цифровые технологии.

Annotation. The formation of individual educational tracks is a trend in the development of the education system. In this regard, the introduction of digital tools in training determines the response to the challenge of our time. The article discusses the use of intelligent educational platforms in the educational process. The authors describe the possibilities of using the educational platform «SmartTeacher» at all stages of training. The features of implementing the potential of artificial intelligence models when generating an adaptive system of test tasks are demonstrated. The focus is on a holistic system for assessing students' educational achievements. Aspects of the organization of current and final diagnostics with the use of modeling mechanisms based on Galois correspondence and implicative matrices are investigated. The role of a multi-stage assessment system with a differentiated number of response attempts in the current diagnosis is shown. The need to operate with the results of diagnostics to organize training in mini-groups was emphasized. Disclosed is the role of determining the degree of influence of latent characteristics of the educational process when achieving individual learning goals. Their role in building educational maps is reflected. The authors analyzed the practical feasibility of using the tools of educational platforms in an integrated system for assessing the results of educational activities.

Key words: educational process, educational platform, assessment system, educational map, training, artificial intelligence, mathematical modeling, individualization, differentiation, digital technologies.

Введение. В современных условиях развития системы образования принципы индивидуализации и дифференциации обучения играют особую роль при любых формах организации учебного процесса. Они в значительной степени обуславливают результаты учебных достижений как при традиционном и дистанционном характере образовательного процесса, так и при смешанных форматах [2; 15]. В связи с этим внедрение и использование цифровых технологий в учебной работе открывает широкие перспективы оптимизации индивидуальных и групповых подходов к обучению.

Программы учебного назначения в повседневной практике работы образовательных учреждений используются многогранно [5; 12]. Это уже не только сопровождение уроков мультимедийным контентом, выполнение классной и домашней работы в электронной записной книжке для систематизации сведений в виде конспекта или проверка знаний в тестовой оболочке. Это полноценные программные комплексы [6; 17], которые предлагают, как актуальный структурированный учебный материал и разные стратегии его изучения, так и инструменты для диагностики и контроля уровня учебных достижений и оценки прогресса и постановки новых целей в обучении.

Примером одной из таких образовательных платформ может служить программа «SmartTeacher» [1; 11]. В ее среде доступны разнообразные функции. Пользователь может создавать модели учебного материала, наполнять систему теоретическими сведениями и осуществлять их привязку к элементам модели. В программе доступны функции разработки практических задач, применения для подбора заданий алгоритмов генеративного искусственного интеллекта, составления наборов тестовых заданий и оценки результатов учебных достижений. Кроме того, отличительной функцией системы выступает возможность построения образовательных карт обучающихся, анализ особенностей учебного процесса, оказывающих влияние на количественные и качественные показатели индивидуального и группового обучения.

Отметим, что многие современные образовательные программы в той или иной степени обладают указанными характеристиками [3; 9]. Большинство из них имеют блок структурированного теоретического материала, примеры решения задач и задания для самопроверки. В них оценка навыков решать задачи обычно реализована в них с помощью теста. Задания теста представлены в закрытой форме с выбором вариантов ответов либо в открытой форме с единственно верной записью в виде целого или дробного числа со знаком. Другие типы тестовых заданий используются в этих программных средах значительно реже. Кроме того, собственно оценка является часто дихотомической, либо обучающийся правильно выполнил задание, либо решил его неверно. Возможность исправления и внесения новых ответов проверки в дополнительных попытках с уменьшением баллов за задание практически не используется. Также редко применяются и другие формы, например, с системой дополнительных вспомогательных вопросов и заданий.

Образовательные платформы автоматически практически не предлагают обучающимся выполнить тест в форме альтернативного варианта с упрощенными видами заданий или с заданиями повышенной сложности, которые объединяют проверку сразу нескольких элементов учебного материала. Можно варьировать степень сложности генерируемого варианта теста в большинстве систем, однако этот выбор не связан с текущем уровнем учебных достижений обучающегося [8]. В связи с этим формировать индивидуальные и групповые треки обучения от простого к сложному с учетом особенностей усвоения материала осваиваемой программы, а также гибко их адаптировать с учетом личностных возможностей и

образовательных запросов обучающихся в программных комплексах не представляется возможным [7; 10]. Образовательные системы скорее имитируют множественный выбор, а не реализуют его в полной мере. Формирование образовательных траекторий осуществляется на платформах под усредненные параметры учебного процесса на разных уровнях усвоения программы изучаемо дисциплины, не принимая во внимание построение образовательных карт обучающихся с их персональными целями и задачами.

Изложение основного материала статьи. Программный комплекс «SmartTeacher» отвечает принципам формирования образовательных карт обучающихся в соответствии с их личностными запросами. Основу системы составляют сетевые дидактические модели, компонентами которых служат вершины, ассоциированные с теоретическим и практическим материалом. Связи между ними определяют дуги, отражающие логические и причинно-следственные отношения между отдельными изучаемыми элементами образовательного контента. В системе отражена минимально необходимая часть учебного материала, которая содержит блоки теоретических сведений, примеров решения практических заданий и упражнений для тренировки. Платформа вариативна, ее контент можно дополнять с помощью встроенных функциональных средств разработки, а также подбирать учебные задания разной формы с помощью инструментов генеративного искусственного интеллекта [4]. Система оценивания результатов учебных достижений образовательной платформы «SmartTeacher» основана на применении соответствия Галуа, математического аппарата импликативных матриц и рекомендательной системы искусственного интеллекта.

На начальном этапе обучения с использованием возможностей программы «SmartTeacher» необходимо выяснить образовательные запросы обучающихся и сопоставить данные с текущим уровнем их учебных достижений. Образовательные потребности определяются с помощью входного анкетирования с применением рекомендательных систем [12]. Рекомендательная система каждый раз формирует индивидуальную последовательность вопросов, которая позволяет адаптивно оценивать учебные потребности [14]. Для оценки входного уровня учебных достижений обучающимся предлагается диагностическая работа. Она состоит из системы вариативных тестовых заданий, сгенерированных в системе в соответствии с поставленными индивидуальными и групповыми задачами обучения. Сначала обучающемуся предлагаются базовые задания по теме изучения, затем, если система определяет, что он уверенно с ними справляется, она заменяет последующие задания на более сложные. Если обучающийся не выполнил одно из заданий, то ему предлагается для анализа более простая ситуация. Необходимо отметить, что диагностический тест направлен на оценку знаний и умений обучающихся по ключевым понятиям, а не по всем предполагаемым элементам изучаемой темы. Такой алгоритм дает оценку реальным имеющимся компетенциям у обучающегося. Ввиду того, что тест направлен на выявление первичных знаний и умений обучающихся, задания предлагаются в закрытой форме с выбором вариантов ответов. На ввод ответа отводится одна попытка.

Затем система генерирует и рекомендует обучающимся возможные образовательные треки. При этом треки автоматически распределяют в разные группы, отражающие стратегические карты возможного обучения. Для построения учебного процесса формируются мини-группы, состав которых гибко изменяется в зависимости от достигнутого уровня знаний обучающимися на текущем этапе. Это особенно важно при современной системе обучения [13], которая предполагает дифференциацию обучения в общей концепции применения личностно-ориентированной парадигмы образования.

На следующем этапе обучения происходит пошаговое изучение учебного материала. Обучающимся в мини-группах предлагается разный объем теоретической информации и практических заданий с разной степенью детализации. Затем они на платформе «SmartTeaher» выполняют текущую диагностическую работу, предложенную в соответствии с индивидуальными запросами, выявленными на начальном этапе обучения. Как правило, эта работа включает от пяти до десяти тестовых заданий. На ее выполнение отводится академический час – один урок. Оценка осуществляется по стобалльной шкале. Ответ необходимо привести в краткой форме. Система в режиме реального времени показывает правильно или неправильно выполнено тестовое задание, а также общий прогресс в подсчете набранных баллов за все задания, как суммарный результат. Обучающимся доступно три попытки ввода ответа. При вводе правильного варианта ответа с первой попытки обучающийся получает максимальный балл за выполненное тестовое задание. В каждой из последующих попыток возможный полученный балл за задание уменьшается. После использования всех попыток в случае ввода неправильного ответа в последней из них обучающийся не получает баллов. Такой подход оставляет обучающимся возможность исправить ответ при некорректной его записи. Например, если при вводе они забыли указать знак «минус» для отрицательного числа или отделил целую часть от дробной части точкой, а не как следует из указаний с помощью запятой. Также если обучающиеся допустили неточность при решении задания, то дополнительная попытка создает предпосылки, чтобы они выявили ошибку при его самопроверке и внесли коррективы в запись ответа в тестовой системе. Это формирует у них критичность взгляда на применяемый ими в процессе решения подход и точность проводимых вычислений. При этом отметим, что использование дополнительных попыток сокращает время на решение оставшихся заданий. В такой ситуации обучающимся будет необходимо решать отдельные задания быстрее или они не смогут приступить ко всем оставшимся из них. В любой ситуации это позволяет оценить сложность предъявляемых заданий и грамотно распределить время на их решение.

После выполнения заданий теста обучающиеся сразу в системе «SmartTeacher» видят, сколько они получили баллов за весь тест и за каждое задание в отдельности. По нажатию кнопки «Разбор заданий» они могут посмотреть, каким способом было возможно решить то или иное из заданий, как обосновать ход его решения. При этом с помощью встроенных моделей искусственного интеллекта образовательная платформа может автоматически сгенерировать образец решенного задания с параметрами, которые содержатся именно в тесте у данного обучающегося. В системе «SmartTeacher» также заложена возможность моделирования учебных ситуаций, базирующаяся на соответствии Галуа. Если функция генерации контента с использованием искусственного интеллекта выполняет роль безграничного расширения контента платформы, то применение механизма на основе соответствия Галуа позволяет выявить латентные характеристики индивидуальной модели обучения, определяющие степень усвоения учебного материала [16]. Анализ скрытых закономерностей всех обучающихся в мини-группе указывает на факторы, влияющие на эффективность выбранной стратегии образовательного процесса.

Применение импликативных матриц в системе «SmartTeacher» позволяет смоделировать дальнейшие сценарии обучения, а соответствие Галуа – структурировать, разбить обучающихся на новые мини-группы проанализировать развитие учебных ситуаций. После этого полученные результаты соотносятся с индивидуальными запросами и выбирается оптимальный план обучения для каждого обучающегося. Этот план корректируется после каждого этапа изучения учебного материала. Обучающиеся последовательно шаг за шагом идут к цели. Сначала проходят базовые аспекты теории, закрепляют их на практике. Затем выполняют задания повышенной сложности. После чего исследуют особенности действий в ситуациях, требующих продвинутых знаний по изучаемой теме. Такое спиральное движение осуществляется в цикле до каждой следующей диагностической работы внутри одной темы.

В завершение каждого блока обучающимся в системе «SmartTeacher» предлагается итоговая диагностическая работа.

Она включает от пяти до десяти разноуровневых заданий. На выполнение отводится один академический, который соответствует уроку. За правильное выполнение всех заданий теста также можно получить сто баллов. Отличие от текущей диагностической работы состоит в том, что отсутствуют дополнительные попытки ввода ответа в тестовой оболочке. На ввод ответа отводится одна попытка, результат которой необходимо сохранить. Также отметим, что задания для итогового тестирования в системе «SmartTeacher» подбираются так, чтобы оптимальное решение при выборе правильного хода рассуждений занимало около пятидесяти минут отведенного времени. Иными словами, итоговая работа содержит большинство известных заданий, два-три задания повышенной степени сложности с несколько видоизмененными формулировками и несколько заданий с нестандартными ситуациями, практической новизной. Она предполагает уверенное свободное владение навыками решения всех видов заданий в высоком темпе. По окончании выполнения итоговой работы система «SmartTeacher» отражает результаты решения заданий. Она сопоставляет их с прогнозом, сделанным по итогам уровня учебных достижений после текущего обучения. На основании проведенного анализа она указывает обучающимся на дальнейшие действия. Это могут быть рекомендации по устранению пробелов в знаниях, по коррекции недочетов в решении практических заданий и по оптимизации времени выполнения заданий, а также предложения по дополнительным модулям обучения в соответствии с индивидуальными образовательными картами. При этом указанные шаги обучающиеся должны предпринимать в дополнительное время к основному курсу. Это может быть осуществимо, например, за счет часов, выделенных на факультативное изучение предмета.

Выводы. Таким образом, образовательная платформа «SmartTeacher», как инструментальное средство сопровождения обучения обеспечивает полный спектр возможностей организации индивидуальных траекторий при дифференциации учебного процесса на мини-группы. Она позволяет оптимизировать образовательный процесс с использованием новейших достижений в области цифровых технологий. Аппарат математического моделирования платформы дает возможность исследовать причины уровня достижений, демонстрируемого обучающимися, а генеративные модели искусственного интеллекта, как инструмент системы, формировать широкий спектр разнообразных заданий для разных учебных сценариев.

Литература:

1. Быков, А.А. Оптимизация индивидуальных траекторий обучения с использованием web-платформы «SmartTeach» / А.А. Быков, С.В. Козлов // Естественные и технические науки. – 2025. – № 5(204). – С. 150-152. – EDN YOWJDW
2. Быков, А.А. Элементы системы оценки качества дистанционного обучения / А.А. Быков, О.М. Киселева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 46-49. – EDN KQAFRE
3. Грушевский, С.П. Модель проектирования интерактивного дидактического контента посредством свободного и российского программного обеспечения / С.П. Грушевский, А.В. Назаров, О.В. Назарова // Информатика и образование. – 2023. – Т. 38. – № 2. – С. 47-56. – DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-2-47-56. – EDN CSTRUI
4. Добротин, Д.Ю. Использование цифровых и нейросетевых инструментов в школьном образовании / Д.Ю. Добротин, И.Н. Добротина // Педагогика. – 2024. – Т. 88. – № 11. – С. 77-84. – EDN DPDZVN
5. Козлов, С.В. Оценка качества дистанционного обучения средствами образовательных платформ / С.В. Козлов, А.А. Шкуратова // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2021. – № 22. – С. 364-369. – EDN RPGGCI
6. Козлов, С.В. Тенденции и перспективы внедрения обучающих приложений в учебный процесс / С.В. Козлов, А.А. Быков // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Брянск, 2022. – С. 176-181. – EDN VQLCKD
7. Козлов, С.В. Цифровые трансформации системы школьного образования / С.В. Козлов // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции, приуроченной к Году науки и технологий в России (Брянск, 25 ноября 2021 года). – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2021. – С. 299-305. – EDN ZTCHUE
8. Кузнецов, А.А. Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс-платформенной модели обучения: методика и апробация / А.А. Кузнецов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 57-75. – DOI: 10.51314/2073-2635-2021-1-57-75. – EDN JMJZNK
9. Максимова, Н.А. Использование современных цифровых инструментов для повышения познавательной активности на уроках / Н.А. Максимова // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Смоленск, 21 апреля 2023 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 128-131. – EDN DLUKZP
10. Максимова, Н.А. Эффективное использование нейронных сетей для персонализированного обучения в современном образовательном пространстве / Н.А. Максимова // Инновационная деятельность педагога: традиции и современность: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции (Владикавказ, 26-27 апреля 2024 года). – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2024. – С. 469-473. – EDN MZSOMI
11. Моторин, И.Ю. Разработка образовательной веб-платформы «SmartTeach» / И.Ю. Моторин // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Смоленск, 19 апреля 2024 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 69-73. – EDN MJVFNN
12. Назарчук, Ю.И. Онлайн-обучение как альтернатива классическому обучению / Ю.И. Назарчук // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2019. – № 2(42). – С. 83-92. – DOI: 10.25987/VSTU.2019.42.2.017. – EDN ZYTAEK
13. Попов, В.С. Реализация компетентностного подхода при решении заданий на рекурсию / В.С. Попов, Л.А. Абросимова-Романова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 2(71). – С. 199-209. – DOI: 10.26456/vtpsyped/2025.2.199. – EDN OERECS
14. Самарина, А.Е. Возможности использования искусственного интеллекта в работе учителя / А.Е. Самарина // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Смоленск, 19 апреля 2024 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 237-241. – EDN UUBZBU
15. Тимофеева, Н.М. Оценка качества электронного обучения и возможности его повышения / Н.М. Тимофеева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4. – 6 с. – DOI: 10.17513/spno.31855. – EDN EILTRH
16. Хритоненко, Ю.А. Особенности проектирования web-сервиса дидактических материалов / Ю.А. Хритоненко, С.В. Козлов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2024. – Т. 20. – № 2. – С. 416-424. – DOI: 10.25559/SITITO.020.202402.416-424. – EDN XNUXZY
17. Шкуратова, А.А. Использование программных приложений как средств мониторинга образовательной среды / А.А. Шкуратова, С.В. Козлов // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Киров, 2020. – С. 123-128. – EDN YIQVCO

УДК 377.5

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Писарева Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Птицына Арина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов системы среднего профессионального образования к реализации тьюторской деятельности в условиях федерального проекта «Профессионалитет» и обновления образовательных стандартов. Представлен теоретический анализ сущности тьюторской деятельности, раскрыты структурные компоненты профессиональной готовности педагога. Охарактеризованы методы и организационные формы подготовки педагогов СПО к тьюторской деятельности, включающие диагностику профессиональных дефицитов, разработку индивидуальных образовательных маршрутов повышения квалификации, рефлексивные практики и кураторское сопровождение. Профессия «тьютор» утверждена профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» и введена в список должностей педагогических работников общего, профессионального и дополнительного образования. Это подтверждает наличие официального статуса тьюторства в Российской Федерации и даёт основания для актуализации вопроса о распространении теории и практики тьюторского сопровождения, в том числе в направлении профессионального развития педагогов учреждений СПО. Первостепенная задача, которая стоит перед тьюторами, – поддержка активности студентов-первокурсников, направленная на их собственное развитие, проявление инициативности, ответственности за результат деятельности. Для этого тьюторам необходимо иметь четкое представление об уровне развития познавательных интересов, актуальных и потенциальных возможностях, потребностях и жизненных ориентирах студента, что возможно в совместной деятельности. Авторами приведены реальные примеры реализации программ подготовки педагогов-тьюторов в образовательных организациях среднего профессионального образования Российской Федерации: в Московском городском открытом колледже, Кузбасском техникуме архитектуры, геодезии и строительства, Якутском автодорожном техникуме, а также в рамках региональных проектов по развитию наставничества. Эмпирическую базу составили данные, опубликованные в научных изданиях РИНЦ, материалы конференций и результаты апробации тьюторских моделей в профессиональных образовательных организациях.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, тьюторская деятельность, подготовка педагогов, профессиональное развитие, тьюторское сопровождение, проект «Профессионалитет», индивидуальный образовательный маршрут, профессиональные дефициты, наставничество, рефлексивные практики.

Annotation. This article examines the issue of preparing secondary vocational education teachers for tutoring activities in the context of the federal «Professionalism» project and the updating of educational standards. It presents a theoretical analysis of the nature of tutoring and identifies the structural components of teacher professional readiness. It describes the methods and organizational forms of preparing secondary vocational education teachers for tutoring activities, including diagnosing professional deficiencies, developing individual educational pathways for professional development, reflective practices, and supervisory support. The profession of «tutor» is approved by the professional standard «Specialist in Education» and is included in the list of positions for teaching staff in general, vocational, and additional education. This confirms the official status of tutoring in the Russian Federation and provides grounds for renewing the dissemination of the theory and practice of tutoring support, including in the professional development of secondary vocational education teachers. The primary task facing tutors is to support first-year students' activity, aimed at their own development, initiative, and responsibility for their performance. To achieve this, tutors must have a clear understanding of the student's level of cognitive development, current and potential capabilities, needs, and life goals, which is possible through collaborative work. The authors provide real-life examples of the implementation of teacher-tutor training programs at secondary vocational educational institutions in the Russian Federation: at the Moscow City Open College, the Kuzbass College of Architecture, Geodesy, and Construction, and the Yakutsk Highway Technical School, as well as within regional mentoring development projects. The empirical base consists of data published in scientific journals of the Russian Science Citation Index (RSCI), conference proceedings, and the results of testing tutoring models in vocational educational institutions.

Key words: secondary vocational education, tutoring activities, teacher training, professional development, tutoring support, the «Professionalism» project, individual educational route, professional deficiencies, mentoring, reflective practices.

Введение. Современная система среднего профессионального образования Российской Федерации переживает этап структурной и содержательной модернизации, ключевыми векторами которой выступают интеграция образовательных организаций с реальным сектором экономики, внедрение новых образовательных технологий и пересмотр требований к профессиональной компетентности педагогических кадров. Федеральный проект «Профессионалитет», утвержденный постановлением Правительства Российской Федерации от 14 января 2022 года № 4, определил создание образовательно-производственных кластеров в качестве приоритетного направления развития системы СПО, что актуализировало проблему кадрового обеспечения нового качества [4, С. 69; 8]. В этих условиях особую значимость приобретает тьюторская деятельность педагога, направленная на индивидуализацию образовательного процесса, сопровождение профессионального становления обучающихся и оказание адресной помощи начинающим педагогам.

Актуальность исследования подготовки педагогов СПО к осуществлению тьюторской деятельности обусловлена противоречиями между декларируемой в федеральных государственных образовательных стандартах необходимостью индивидуализации обучения и фактической неготовностью значительной части педагогических работников к реализации тьюторских функций; между запросами системы повышения квалификации и недостаточной разработанностью программ, учитывающих специфику тьюторства в условиях СПО; между неоднородностью педагогического состава (молодые специалисты, педагоги из производства) и необходимостью дифференцированного подхода к их профессиональному развитию [3, С. 144; 5].

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных ученых. Г.Н. Прозументова обосновала концепцию перехода к открытому образовательному пространству, в рамках которого тьюторское

сопровождение выступает механизмом реализации образовательных инноваций [12]. С.И. Поздеева разработала теоретические основания совместной деятельности педагога и обучающихся как концептуальной основы наставничества [9, С. 52]. Исследования А.П. Каитова позволили выявить закономерности формирования профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации подготовки [6, С. 30]. Работы Г.П. Щедровицкого, посвященные рефлексивным процессам, создали методологический фундамент для понимания рефлексивного компонента тьюторской деятельности [4]. Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских и Ф.У. Базаева рассмотрели методические принципы формирования практик взаимодействия тьюторов со студентами колледжа [13]. Л.А. Никитина, К.С. Лебедева и другие авторы обосновали необходимость формирования у педагогов тьюторских компетенций как условия успешной реализации компетентностного подхода [4].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы позволяет определить тьюторскую деятельность педагога среднего профессионального образования как особый вид профессиональной активности, направленный на организацию индивидуального сопровождения обучающихся и начинающих педагогов, выявление и развитие их познавательных интересов, построение индивидуальных образовательных траекторий и оказание рефлексивной поддержки в преодолении профессиональных затруднений. В соответствии с Единым квалификационным справочником должностей работников образования, тьютор организует индивидуальную работу с обучающимися по формированию познавательных интересов и сопровождает процесс становления личности обучающегося [2, С. 255].

Структура готовности педагога к осуществлению тьюторской деятельности, по мнению И.А. Дмитриевой и С.В. Шаляпиной, включает мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный, методический компоненты и компонент развивающего взаимодействия [4, С. 69]. Мотивационно-ценностный компонент предполагает ценностное отношение к индивидуализации образования и готовность к поддерживающей позиции. Рефлексивно-оценочный компонент связан со способностью педагога анализировать собственные профессиональные дефициты и корректировать деятельность. Методический компонент отражает владение технологиями тьюторского сопровождения (диагностические методики, разработка индивидуальных маршрутов, приемы рефлексивного анализа). Компонент развивающего взаимодействия характеризует умение выстраивать диалоговые отношения и поддерживать субъектную позицию участников.

Содержание этих компонентов определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов СПО и технологией «Профессионалитет», предусматривающей интеграцию образовательного процесса с производственными задачами [8]. Исследование профессиональных дефицитов начинающих педагогов СПО, проведенное И.А. Дмитриевой в Кузбасском техникуме архитектуры, геодезии и строительства, выделило три группы затруднений: недостаточное владение методическими приемами; коммуникативные затруднения; неразвитость рефлексивных способностей, препятствующая осознанному анализу деятельности [3, С. 144].

Анализ практики подготовки позволяет выделить комплекс методов, обеспечивающих формирование необходимых компетенций. Диагностика профессиональных дефицитов (анкетирование, экспертные оценки, диагностические беседы, наблюдение) позволяет выявить актуальные затруднения и определить индивидуальные траектории профессионального развития [6, С. 30]. Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов повышения квалификации учитывает специфику дефицитов и образовательных потребностей педагога. В контексте «Профессионалитета» такая индивидуализация приобретает особую значимость, поскольку педагогические кадры, приходящие в систему СПО, неоднородны по уровню педагогической подготовки, профилю предшествующей деятельности и стажу. И.А. Дмитриева выделила три категории: специалисты производственных отраслей, пришедшие в педагогическую деятельность; молодые специалисты с педагогическим образованием; выпускники непедагогических вузов [5]. Для каждой из них требуются дифференцированные программы подготовки.

Деятельностный подход в подготовке предполагает включение педагогов в активные формы обучения: тьюторские семинары и воркшопы по целеполаганию и разработке индивидуальных траекторий; кураторские практики, обеспечивающие обратную связь; стажировки на производственных площадках для понимания специфики профессиональной деятельности. Рефлексивные практики, обоснованные Г.П. Щедровицким как механизм выхода из стихийного процесса деятельности и обретения управленческой позиции, реализуются через анализ видеозаписей занятий, ведение профессиональных дневников, участие в межпрофессиональных диалогах и групповых рефлексивных сессиях [4].

Московский городской открытый колледж стал экспериментальной площадкой по внедрению модели тьюторского сопровождения, разработанной Московским институтом психоанализа под руководством профессора Л. Григорович [1]. Система подготовки тьюторов из числа магистрантов включала освоение программы по проработке мотивационных затруднений обучающихся, навыков самостоятельной работы, стрессовых состояний. Еженедельно проводились встреч наставников, формировались партнерские группы для анализа работы коллег, что способствовало развитию рефлексивных компетенций [1].

В Кузбасском техникуме архитектуры, геодезии и строительства под руководством И.А. Дмитриевой реализуется комплексная программа подготовки педагогов к тьюторской деятельности с учетом разнородности состава начинающих педагогов. Для специалистов производственных отраслей приоритетными направлениями стали освоение методик организации учебной деятельности и развитие коммуникативных компетенций. Для молодых специалистов с педагогическим образованием акцент сделан на углубление рефлексивных способностей и освоение технологий индивидуализации. Выпускники непедагогических вузов проходят подготовку, сочетающую освоение педагогических технологий с погружением в профессиональную среду соответствующей отрасли [4, С. 70; 3, С. 145].

На основе анализа Положения о тьюторстве в системе СПО Республики Саха (Якутия) в одном из учебных заведений разработана программа подготовки мастеров производственного обучения к осуществлению тьюторских функций. Критериями оценки эффективности тьюторской деятельности выступили сохранность контингента, разработка индивидуальных маршрутов, успеваемость в курируемых группах, участие в конкурсах профессионального мастерства. Подготовка включает освоение методов рефлексивного анализа деятельности обучающихся, технологии построения индивидуальных учебных планов и координации познавательных интересов студентов с направлениями профессиональной подготовки. Практическим результатом стало создание условий для получения студентами дополнительных рабочих профессий на базе Ресурсного центра развития профессионального образования [2, С. 256].

Помимо обучения педагогических работников тьюторству, разработана программа тьюторского сопровождения, включающая подготовку педагогов к диагностике потребностей и возможностей обучающихся, созданию индивидуальных траекторий, оказанию психологической поддержки. Организационными формами выступают индивидуальные консультации, групповые семинары, мастер-классы. Особенностью программы является регулярное взаимодействие педагогов-тьюторов с представителями предприятий-партнеров [8].

В г.Саратов реализуется проект «Школа наставников – 2025» по подготовке тьюторов для сопровождения студентов Профессионально-педагогического колледжа. Методика включает тренинги по созданию визуального портрета тьютора, дебаты «Мир без тьюторов», командообразующие интерактивы. Разбирается структура наставнической деятельности,

формальные и неформальные формы взаимодействия. Результатом стало формирование у участников понимания ответственности за качество сопровождения [5].

В Южно-Уральском государственном университете на факультете «Машиностроения и технологий» при поддержке индустриального партнера – компании ПГ «КОНАР» – и Московской школы управления «Сколково» создана Тьюторская служба. Подготовка тьюторов включает освоение методов анализа образовательных запросов студентов, построения учебных стратегий и развития softskills. Организационными формами выступают тьюториалы (персональные встречи для анализа запросов), групповые тьюториалы и практические тренинги по целеполаганию и тайм-менеджменту. Опыт демонстрирует эффективность совместной работы университета, предприятия и бизнес-школы [12].

Научно-практическая конференция «Тьюторское сопровождение: опыт, проблемы, перспективы» (Якутский педагогический колледж № 1 имени Гоголева) обобщила опыт реализации тьюторских программ в профессиональных образовательных организациях Республики Саха (Якутия). Участники представили результаты внедрения тьюторского сопровождения в Волгоградском социально-педагогическом колледже (федеральной опытно-экспериментальной площадке), Челябинском сельскохозяйственном колледже и других организациях. Выработаны предложения по созданию нормативной базы, разработке программ подготовки тьюторов и организации сетевого взаимодействия [2, С. 254].

Анализ приведенных практик позволяет выделить общие черты: ориентация на диагностику профессиональных дефицитов; использование активных форм обучения (тренинги, дебаты, супервизии); интеграция теории и практики; взаимодействие с социальными партнерами и работодателями. Специфические особенности определяются профилем образовательной организации, региональными особенностями рынка труда и кадровым составом.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, подготовка педагога СПО к тьюторской деятельности представляет собой целостный процесс формирования мотивационно-ценностного, рефлексивно-оценочного, методического компонентов и компонента развивающего взаимодействия. Содержание этих компонентов определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, спецификой проекта «Профессионалитет» и особенностями контингента обучающихся и начинающих педагогов. Во-вторых, эффективность подготовки обеспечивается комплексом методов: диагностика профессиональных дефицитов, разработка индивидуальных образовательных маршрутов повышения квалификации, рефлексивные практики и кураторское сопровождение. Дифференциация подготовки с учетом категории педагога (специалист с производственным опытом, молодой педагог с педагогическим образованием, выпускник непедагогического вуза) является необходимым условием адресного восполнения выявленных затруднений.

В-третьих, реальные практики подготовки педагогов к тьюторской деятельности в профессиональных образовательных организациях различных регионов России (Московский городской открытый колледж, Якутский автодорожный техникум и другие) демонстрируют вариативность форм и методов, обусловленную спецификой образовательной организации и региональными особенностями. Общими для всех практик являются: диагностический этап, активные формы обучения, интеграция теории и практики, взаимодействие с социальными партнерами. В-четвертых, перспективными направлениями развития системы подготовки педагогов СПО к тьюторской деятельности выступают создание сетевых форм взаимодействия образовательных организаций по обмену опытом; разработка программ дополнительного профессионального образования с учетом специфики отраслевых кластеров; внедрение дистанционных форм подготовки с использованием цифровых технологий; развитие кураторской поддержки начинающих тьюторов.

Таким образом, подготовка педагога среднего профессионального образования к осуществлению тьюторской деятельности является актуальным направлением развития кадрового потенциала системы СПО, требующим системного подхода, учета индивидуальных особенностей педагогов и ориентации на реальные запросы образовательной практики и рынка труда.

Литература:

1. Григорович, Л. Каким может быть тьюторское сопровождение в колледжах / Л. Григорович // Городское образование. – 2024. – URL: https://old.eurekanet.ru/articles/2024/3/22/city_education/24755-kakim_mozhet_byt_tyutorskoe_soprovozhdenie_v_kolledzhah (дата обращения: 20.03.2026)

2. Григорьева, А.М. Тьюторское сопровождение в реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / А.М. Григорьева, Н.М. Соловьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – С. 254-257

3. Дмитриева, И.А. Оценка уровня профессионального развития начинающего педагога среднего профессионального образования / И.А. Дмитриева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 4. – С. 141-149

4. Дмитриева, И.А. Тьюторское сопровождение разных групп начинающих педагогов при реализации проекта «Профессионалитет» в учреждениях среднего профессионального образования / И.А. Дмитриева, С.В. Шаляпина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(238). – С. 64-76. – DOI: 10.23951/1609-624X-2025-2-64-76

5. Дмитриева, И.А. Условия индивидуализации сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога СПО / И.А. Дмитриева // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Семейные традиции: вызовы и перспективы: материалы XXII Международной научно-практической конференции. – Кемерово: КРИРПО, 2024. – 412 с.

6. Каитов, А.П. Формирование позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки на уровне бакалавриата / А.П. Каитов // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 3(55). – С. 25-34

7. Колотыгина, Е.В. Тьюторское сопровождение в СПО: программа / Е.В. Колотыгина // Альманах педагога. – 2025. – 13 сентября. – URL: https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=85193 (дата обращения: 20.03.2026)

8. Новая образовательная технология «Профессионалитет»: сборник методических материалов. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2023. – 312 с.

9. Поздеева, С.И. Подготовка педагога среднего профессионального образования к осуществлению тьюторской деятельности / С.И. Поздеева, И.А. Дмитриева // Казанский педагогический журнал. – 2023. – Т. 29. – № 4. – С. 47-64. – DOI: 10.11621/KPJ-23-104

10. Поздеева, С.И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 6(28). – С. 91-96

11. Постановление Правительства РФ от 14 января 2022 г. № 4 «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на оказание государственной поддержки развития образовательно-производственных центров (кластеров)…» // СПС «Гарант».

12. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прозументова. – Томск: ТГУ, 2016. – 412 с.

13. Сорокопуд, Ю.В. Реализация тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО / Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских, Ф.У. Базаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 5.

УДК 378.2

преподаватель Быстрова Вероника Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
декан экономического факультета, доктор педагогических наук, профессор Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный агротехнологический университет имени Л.Я. Флорентьева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ермилина Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития эмоционального интеллекта у детей школьного возраста в условиях современной цифровой среды. Обосновывается необходимость поиска эффективных педагогических методов формирования эмоциональной компетентности подрастающего поколения. Хоровое искусство представляется как уникальный ресурс, обладающий значительным воспитательным потенциалом. Особое внимание уделяется жанру хоровой лирики, в котором эмоциональное начало выражено наиболее ярко. Анализируются теоретические основы эмоционального интеллекта и его структура. Рассматриваются возрастные особенности эмоционального развития школьников разных возрастных групп (младшей, средней, старшей). Представлен анализ хоровых произведений русских композиторов XX века с точки зрения их эмоционально-развивающего потенциала. Представлены методические приемы, способствующие развитию эмпатии, эмоциональной рефлексии и саморегуляции у участников хорового коллектива. Обосновывается необходимость создания безопасной, поддерживающей среды на занятиях хором. Формулируются педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития эмоционального интеллекта средствами хоровой лирики. Делается вывод о том, что хоровая лирика является действенным инструментом формирования эмоционального интеллекта в единстве образовательных и воспитательных задач.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, хоровая музыка, музыкальная педагогика, возрастная психология, вокально-хоровая работа, школьники.

Annotation. The article considers the pressing issue of developing emotional intelligence in school-age children in the modern digital environment. It substantiates the need to search for effective pedagogical methods for developing the emotional competence of the younger generation. Choral art is presented as a unique resource with significant educational potential. Particular attention is paid to the genre of choral lyrics, in which the emotional principle is expressed most vividly. The theoretical foundations of emotional intelligence and its structure are analyzed. Age-related characteristics of the emotional development of schoolchildren of different age groups (junior, middle, and senior) are considered. An analysis of choral works by 20th-century Russian composers is presented from the point of view of their emotional development potential. Methodological techniques that promote the development of empathy, emotional reflection, and self-regulation in choral members are presented. The need to create a safe, supportive environment in choir classes is substantiated. Pedagogical conditions ensuring the effective development of emotional intelligence by means of choral lyrics are formulated. It is concluded that choral lyrics are an effective tool for developing emotional intelligence in the unity of educational and developmental tasks.

Key words: emotional intelligence, empathy, choral music, music education, developmental psychology, vocal and choral work, schoolchildren.

Введение. В современном образовательном пространстве все более актуальной становится задача формирования не только предметных знаний и умений, но и универсальных компетенций, среди которых особое место занимает эмоциональный интеллект. Способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, выстраивать эмпатичные отношения с окружающими рассматривается сегодня как ключевой фактор успешной социализации и личностного развития. Однако цифровая среда, в которой взрослеют современные дети, часто приводит к обратному эффекту: снижению живого эмоционального общения, уплощению чувств, трудностям в распознавании и вербализации эмоциональных состояний. В этой ситуации музыкальное образование, и в особенности хоровое искусство, обладает уникальным ресурсом. Хоровое пение, будучи коллективной деятельностью, изначально направлено на согласование эмоций, дыхания, интонации множества людей. Оно требует от участников тонкой эмоциональной настройки друг на друга, понимания художественного образа и его передачи через звук. Особую роль в этом процессе играют хоровые произведения лирического характера.

Изложение основного материала статьи. Эмоциональный интеллект включает в себя самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки – именно эти компоненты позволяют человеку эффективно взаимодействовать с окружающими и адаптироваться в социуме. Развитие этих способностей у детей должно стать приоритетом современного образования [1].

В педагогической практике развитие эмоционального интеллекта долгое время оставалось скорее сопутствующим, чем целенаправленным процессом. Между тем, именно музыкальная деятельность предоставляет для этого уникальные возможности, так как важнейшей музыкально-педагогической задачей является развитие звуковых (слуховых) навыков, помогающих ориентироваться «и в чисто музыкальной природе слуховых образов (ритм, расстояние, динамика, поступь или темп, колорит или тембр), и в эмоциональном содержании (насыщенности) их» [2]. В пении источником эмоции является сам человек – его голос, дыхание, тело. Хорист не просто исполняет нотный текст – он проживает эмоцию, заключенную в музыке и слове, и делится ею с другими.

Важно подчеркнуть, что развитие эмоционального интеллекта не является отдельной «надстройкой» над вокально-хоровыми навыками. Оно органично вплетено в процесс обучения: работа над дыханием учит саморегуляции, работа над фразировкой – пониманию эмоциональной динамики, работа над ансамблем – эмпатии и согласованию с другими. Хор становится своеобразной «лабораторией чувств», где ребенок учится распознавать, выражать и управлять эмоциями в безопасной, поддерживающей среде.

Эффективность педагогического воздействия напрямую зависит от учета возрастных особенностей учащихся. В младшем школьном возрасте (7-11 лет) эмоциональная сфера ребенка характеризуется непосредственностью, открытостью,

но при этом слабой дифференцированностью чувств. Дети легко откликаются на яркие образы, но им трудно выразить словесно сложные эмоциональные состояния. В работе над эмоциональным развитием младших школьников важно опираться на конкретные, доступные образы. Такой подход не только развивает воображение, но и помогает ребенку связать определенное эмоциональное состояние с конкретным телесным и звуковым ощущением. Средний школьный возраст (11-15 лет) характеризуется бурными эмоциональными изменениями, повышенной чувствительностью, поиском идентичности. Подростки уже могут обсуждать более тонкие эмоциональные оттенки музыки: тревогу, надежду, тоску, восторг. Важно давать им возможность высказываться, спорить, искать общую трактовку произведения. В старшем школьном возрасте (14-17 лет) учащиеся способны к глубокому анализу не только музыки, но и собственных эмоциональных состояний. Они могут рефлексировать по поводу того, почему то или иное произведение вызывает у них определенные чувства, как их личный опыт соотносится с художественным образом. В этом возрасте хор становится не просто местом обучения пению, но пространством для экзистенциальных переживаний, размышлений о жизни, любви, утратах, надеждах. Таким образом, каждая возрастная группа предоставляет свои возможности и требует отличных методов для развития эмоционального интеллекта. Задача педагога – видеть эту возрастную динамику и выстраивать работу соответственно.

Обратимся к конкретным лирическим произведениям русских композиторов XX века, которые могут быть использованы в работе над эмоциональным развитием школьников.

Хор «Зимняя дорога» В.Я. Шебалина на стихи А.С. Пушкина – это хоровой романс, представляющий собой тонкую музыкальную пастель. Первый эпизод носит лирический характер. Здесь композитор прибегает к звукоизобразительному эффекту: в партии сопрано звучит повторение одной ноты, имитирующее звон колокольчика. Это не просто технический прием – это способ создать ощущение бесконечной дороги, одиночества, мерного движения сквозь ночь. Работая над этим эпизодом, педагог может спросить детей: «Что вы чувствуете, когда слышите этот звук? Какое у него настроение: радостное, грустное, тревожное, успокаивающее?». Так начинается развитие эмоциональной рефлексии – способности осознавать и называть свои чувства. Во втором эпизоде мелодия становится более широкой и распевной. На словах «То разгулье удалое, то сердечная тоска» вступает мужская группа хора. Здесь важно обсудить с детьми контраст: как в одной дорожной песне могут сочетаться полярные эмоции? Так через музыку подростки учатся понимать сложность, неоднозначность эмоций, умение видеть оттенки. Третий эпизод передает одиночество поэта. Мелодия малоподвижная, диапазон ограничен – композитор создает образ пустоты. Работая над этим фрагментом, можно предложить детям вспомнить моменты в своей жизни, когда они чувствовали что-то подобное. Не обязательно делиться вслух - важно само переживание, присоединение: «эта музыка про мое состояние». Так формируется эмпатия к себе, принятие своих чувств.

Хоровая миниатюра «Вечером синим» из цикла Г.В. Свиридова «Пять хоров без сопровождения» на стихи С. Есенина раскрывает тему воспоминаний. Здесь слышится настоящий «крик души», подчеркнутый резкими мелодическими и динамическими контрастами. Это дает возможность обсудить с учащимися амплитуду человеческих чувств – от нежности до отчаяния, и то, как искусство может выражать самые сильные переживания.

Цикл Д.Д. Шостаковича «Десять поэм на слова революционных поэтов» чаще рассматривается в контексте гражданской и исторической тематики, но в нем есть номера, важные для развития эмоционального интеллекта. Например, Поэма № 4 «При встрече во время пересылки» – лирико-драматический эпизод, где ариозо тенора звучит на фоне вокализов разных голосов. Здесь важно не столько событие, сколько состояние: встреча, разлука, надежда, тревога. Поэма № 5 «Казненным» – скорбное размышление о павших борцах. Запев баритонов, постепенное вступление голосов создают былинный, торжественно-печальный характер. Эти произведения, при всей их исторической конкретности, обращены к общечеловеческим чувствам: скорби по ушедшим, верности, надежде. Они учат сопереживанию не только близким, но и тем, кто жил задолго до нас, формируют «историческую» эмпатию.

Опираясь на анализ теоретических источников и практический опыт, можно выделить ряд методических приемов, способствующих развитию эмоционального интеллекта у участников хорового коллектива.

- Эмоционально-образный разбор произведения перед разучиванием. Перед тем как приступить к разучиванию нотного текста, важно погрузить детей в эмоциональный мир произведения. Это может быть рассказ об истории создания, о поэте и композиторе, но главное – разговор о чувствах. Такой разбор создает установку на эмоциональное восприятие, связывает музыку с личным опытом ребенка. Важно, чтобы каждый имел возможность высказаться, даже если его мнение отличается от других.
- Использование вокальных упражнений с эмоциональной окраской. Обычные распевки можно превратить в маленькие эмоциональные этюды. Например, петь одну и ту же попевку с разным настроением: радостно, грустно, удивленно, сердито, ласково. Это учит детей связывать звук с эмоцией, управлять интонацией для выражения разных чувств. Кроме того, такое упражнение учит ребенка распознавать эмоцию по интонациям голоса.
- Работа над словом и фразировкой. В лирических жанрах слово несет огромную смысловую и эмоциональную нагрузку. Важно не просто продиктовать текст, а обсудить с детьми смысл каждой фразы, интонацию, с которой она должна быть произнесена. Такая работа учит детей осознанно относиться к интонации не только в пении, но и в обычной речи. Они начинают лучше понимать, как тон голоса, темп, громкость связаны с эмоциональным состоянием и могут влиять на собеседника.
- Использование цифровых технологий для саморефлексии. Как отмечается в современных исследованиях, «запись собственного голоса на сегодняшний день помогает раскрыть вокальный потенциал ученика и делает его цензором своего голоса» [2]. Прослушивание своих записей позволяет ребенку услышать себя со стороны, оценить, удалось ли передать нужное настроение. Это развивает критическое мышление и эмоциональную рефлексию.
- Коллективное обсуждение концертного исполнения после выступления. Это развивает способность анализировать свою деятельность и ее эмоциональные результаты. Кроме того, такие обсуждения укрепляют коллектив, создают общее эмоциональное поле.

Развитие эмоционального интеллекта – процесс длительный. Важно, чтобы ребенок, переходя из младшего хора в средний, а затем в старший, не терял наработанные навыки, а развивал их на новом уровне. В младшем возрасте упор делается на распознавание базовых эмоций и их связь со звуком; в среднем – на понимание сложных, смешанных чувств и эмпатию; в старшем - на рефлексию и управление эмоциями через исполнение.

Выводы. Хоровая музыка обладает значительным педагогическим потенциалом для развития эмоционального интеллекта у школьников. Этот потенциал реализуется через несколько механизмов:

1. Через содержание – лирические произведения обращены к внутреннему миру человека, его чувствам и переживаниям, что создает естественную основу для развития эмпатии и эмоциональной рефлексии.
2. Через форму – хоровое пение требует тонкой эмоциональной настройки участников друг на друга, согласования дыхания, интонации, что развивает способность чувствовать другого.
3. Через методику – специальные приемы (эмоционально-образный разбор, интонирование с разным настроением, анализ

аудио- и видеозаписей, коллективные обсуждения) позволяют целенаправленно формировать компоненты эмоционального интеллекта.

4. Через среду – хоровой коллектив становится безопасным пространством для проживания и выражения разнообразных чувств, где ребенок получает поддержку и обратную связь.

Важно подчеркнуть, что развитие эмоционального интеллекта не является отдельной задачей, отделенной от вокально-хорового обучения. Напротив, оно органично вплетено в процесс: работа над дыханием учит саморегуляции, работа над ансамблем – эмпатии, работа над художественным образом – пониманию эмоций. Хормейстер, высококвалифицированный педагог, ставящий перед собой эту задачу, не просто учит детей петь, но и формирует эмоционально зрелую личность, способную к глубокому пониманию себя и других.

Учет возрастных особенностей позволяет выстроить работу поэтапно: от распознавания базовых эмоций в младшем возрасте через понимание сложных чувств и развитие эмпатии в подростковом к рефлексии и управлению эмоциями у старшеклассников. Разнообразный репертуар – от лирических миниатюр Шебалина до философских хоров Свиридова – дает материал для работы с разными эмоциональными состояниями.

Таким образом, хоровая лирическая музыка может и должна рассматриваться не только как художественная ценность, но и как действенный педагогический инструмент формирования эмоционального интеллекта. Включение соответствующих методов и приемов в программу хоровых занятий будет способствовать не только музыкальному, но и личностному развитию учащихся, подготовке их к полноценной, эмоционально насыщенной жизни в социуме.

Литература:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с анг. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.

2. Стулова, Г.П. Теория и практика работы с хором: учебное пособие / Г.П. Стулова. – Москва: Владос, 2002. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры математических
и естественнонаучных дисциплин Тростин Василий Львович
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики
и управления в строительстве Кармокова Кристина Ибрагимовна
Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (г. Москва)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСКУССИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации гуманистического потенциала дискуссионных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от знаниевой парадигмы к личностно-развивающей модели образования, а также возрастающими требованиями к коммуникативной компетентности выпускников. Авторами анализируются теоретические подходы к пониманию феномена учебной дискуссии, раскрывается структура гуманистического потенциала дискуссионных технологий. Гуманистический потенциал дискуссионных технологий раскрывается через их способность создавать условия для субъект-субъектного взаимодействия, развития критического мышления, формирования коммуникативной компетентности и толерантности. В работе подробно разбирается, из каких компонентов складывается влияние дискуссии на личностное и профессиональное становление студентов. Обосновываются психолого-педагогические условия эффективного применения дискуссионных технологий в образовательном процессе вуза. В условиях цифровой трансформации высшего образования дискуссия все чаще реализуется в виртуальной среде, что накладывает отпечаток на её организацию и фасилитацию. С целью выявления отношения студентов к дискуссионным формам работы, оценки их влияния на учебную мотивацию и межличностные отношения в группе было проведено исследование среди студентов. Проведённое исследование подтвердило, что студенты положительно оценивают дискуссионные формы работы, отмечают их влияние на понимание материала, учебную мотивацию и межличностные отношения в группе. В статье представлены результаты анализа опроса, а также практические рекомендации по интеграции дискуссионных технологий в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: дискуссионные технологии, гуманистический потенциал, фасилитация, коммуникативная компетентность, студенты, межличностные отношения, опрос.

Annotation. This article examines the realization of the humanistic potential of discussion technologies in the professional training of university students. The relevance of this study stems from the need to transition from a knowledge-based paradigm to a personality-developmental model of education, as well as the increasing demands on graduates' communicative competence. The authors analyze theoretical approaches to understanding the phenomenon of academic discussion and reveal the structure of the humanistic potential of discussion technologies. The humanistic potential of discussion technologies is revealed through their ability to create conditions for subject-to-subject interaction, the development of critical thinking, and the formation of communicative competence and tolerance. The paper examines in detail the components that contribute to the impact of discussion on students' personal and professional development. The psychological and pedagogical conditions for the effective use of discussion technologies in the educational process at a university are substantiated. With the digital transformation of higher education, discussions are increasingly taking place in a virtual environment, which leaves its mark on its organization and facilitation. A student survey was conducted to determine students' attitudes toward discussion-based learning and assess its impact on academic motivation and interpersonal relationships within the group. The study confirmed that students positively evaluate discussion-based learning, noting its impact on understanding of the material, academic motivation, and interpersonal relationships within the group. This article presents the survey results and practical recommendations for integrating discussion-based learning into the university's educational process.

Key words: discussion technologies, humanistic potential, facilitation, communicative competence, students, interpersonal relations, survey.

Введение. Современная система высшего образования переживает период существенных преобразований, связанных с

изменением требований к качеству подготовки специалистов. Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют вузы на формирование не только профессиональных, но и универсальных компетенций, среди которых особое место занимает способность к коммуникации, сотрудничеству, критическому мышлению и аргументированному диалогу. Как отмечают Н.В. Горбунова, О.И. Журавлева и А.С. Фетисов, обучение в высшей школе сегодня требует открытого диалога педагога и студента, развития интеллектуального и творческого мышления [4, С. 7].

В связи с этим особенно значимым становится выявление таких методов обучения, которые не просто способствуют усвоению учебного материала, но и обеспечивают условия для личностного развития студентов, формирования их самостоятельности, способности к сопереживанию и принятию других точек зрения [3; 5]. Этим требованиям в полной мере отвечают дискуссионные технологии, базирующиеся на диалоге, обмене мнениями и коллективном поиске решений, и обладающие в этой связи серьёзным гуманистическим ресурсом. Тем не менее, практика показывает, что в вузах непедагогического профиля подобные формы работы применяются от случая к случаю, а их воспитательный потенциал зачастую остаётся невостребованным.

Период обучения в вузе совпадает с этапом активного личностного и профессионального самоопределения, выработки ценностных ориентиров и коммуникативных умений. Именно на этом этапе необходимо целенаправленно создавать условия для овладения студентами навыками аргументированной защиты собственной позиции, уважения к иному мнению, поиска взаимоприемлемых решений и взаимодействия в коллективе. Комплексное решение перечисленных задач возможно именно благодаря дискуссионным технологиям, что и подтверждает актуальность данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Понятие «дискуссионные технологии» в педагогической науке охватывает широкий спектр форм и методов организации учебного взаимодействия, основанных на аргументированном обмене мнениями [7; 9]. К ним относят учебную дискуссию, дебаты, круглый стол, метод «аквариума», «мировое кафе» и другие форматы групповой работы. В ходе дискуссии студент выступает в роли исследователя, задача которого – найти способ выхода из проблемной ситуации, а преподаватель – фасилитатора, помогающего формулировать мысли и аргументировать позицию [2, С. 105-106].

Гуманистический потенциал дискуссионных технологий раскрывается через их способность создавать условия для субъект-субъектного взаимодействия, развития критического мышления, формирования коммуникативной компетентности и толерантности. Как справедливо отмечает Т.Е. Клец, дискуссия способствует «освоению сотрудничества и становлению толерантности и эмпатии» [6, С. 152]. В ходе дискуссии студенты учатся не только отстаивать свою точку зрения, но и понимать позицию оппонента, что является важнейшим условием конструктивного диалога в профессиональной среде.

Н.В. Ваганова и соавторы подчеркивают, что ключевую роль в реализации гуманистического потенциала дискуссии играет фасилитативная позиция преподавателя. Фасилитация – это «процесс создания условий для эффективного взаимодействия субъектов образования, направленного на решение личностных и профессиональных проблем» [1, С. 40]. Преподаватель-фасилитатор отказывается от авторитарной роли «транслятора истины» и становится организатором, модератором, тьютором, что создаёт атмосферу психологической безопасности, где студент может свободно выражать мнение, не боясь осуждения.

В условиях цифровой трансформации высшего образования дискуссионные технологии обретают новые формы реализации. С.А. Михеев отмечает, что онлайн-дискуссии, форумы, вебинары расширяют гуманистический потенциал дискуссии за счёт инклюзивности и гибкости, однако требуют от преподавателя особых фасилитативных умений [10, С. 7-9]. Виртуальная среда снижает невербальную составляющую общения, что может усиливать чувство тревожности и неуверенности у студентов, поэтому роль фасилитатора становится ещё более значимой.

С.Ю. Лаврентьев и Д.А. Крылов в своём исследовании подчёркивают, что интерактивные технологии, к которым относятся и дискуссионные, «являются базой, основой инновационных технологий обучения» и действуют «прежде всего, на познавательную активность, стимулируют состязательность, соперничество, обмен идеями» [8, С. 23]. При этом важно отметить, что гуманистический потенциал дискуссии проявляется не в соревновательности как таковой, а в умении студентов слушать друг друга, учитывать разные точки зрения и приходить к общему решению.

Л.А. Хохленкова, рассматривая практико-ориентированное обучение, включает дискуссионные технологии в число средств, «приближающих процесс подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности» [12, С. 315]. Действительно, в современной профессиональной среде специалист постоянно сталкивается с необходимостью участвовать в совещаниях, обсуждать проекты, аргументировать свои предложения и находить компромиссы с коллегами. Дискуссионные технологии, применяемые в вузе, моделируют эти ситуации и готовят студентов к реальной профессиональной коммуникации [11].

С целью выявления отношения студентов к дискуссионным формам работы, оценки их влияния на учебную мотивацию и межличностные отношения в группе было проведено исследование среди студентов. В опросе приняли участие 142 студента 2-4 курсов Мининского университета, Института пищевых технологий и дизайна филиала Нижегородского государственного инженерно-экономического университета и Национального исследовательского Московского государственного строительного университета. Выборка включала 68 юношей (47,9%) и 74 девушки (52,1%). Средний возраст респондентов составил 20,3 года. Исследование проводилось в форме анонимного анкетирования с использованием онлайн-сервиса в первом семестре 2025-2026 учебного года.

Анализ полученных данных показал, что большинство студентов (78% респондентов) положительно оценивают дискуссионные формы работы и считают их эффективными для обучения. При этом наблюдается существенная разница в оценках между младшими и старшими курсами. Среди студентов 3-4 курсов 86% респондентов отметили, что при участии в дискуссиях чувствуют себя уверенно. А среди студентов 2 курса 42% опрошенных признались, что испытывают страх перед публичными дискуссиями и предпочитают индивидуальные формы работы.

На вопрос «Как часто вы участвуете в учебных дискуссиях?» 64% респондентов (91 человек) ответили, что участвуют эпизодически (не реже 1-2 раз в месяц), 23% (33 человека) отметили, что дискуссии используются на занятиях систематически, а 13% (18 человек) указали, что практически не участвуют в дискуссиях. Наиболее распространёнными формами дискуссий, по мнению студентов, являются групповая дискуссия по проблемному вопросу (78% от числа участвующих) и круглый стол (54%). Дебаты и метод «аквариума» применяются реже (26% и 18% соответственно).

Так, 90% участников (128 человек) подтвердили, что дискуссия способствует более глубокому пониманию и запоминанию учебного материала. 82% (116 опрошенных) указали, что вовлечённость в дискуссию усиливает их интерес к предмету. 92% (131 респондент) отметили, что участие в обсуждениях помогает им учиться уважать точку зрения других. Кроме того, 90% (128 человек) заявили, что дискуссия способствует формированию более доверительной обстановки в коллективе.

В то же время 24% респондентов (34 человека) сообщили, что испытывают неуверенность или напряжение, когда нужно публично высказывать свою позицию. Этот результат говорит о том, что студентам необходима фасилитационная поддержка со стороны преподавателя, особенно на начальном этапе внедрения дискуссионных методов. На вопрос о

предпочтительных формах занятий 68% опрошенных назвали групповую дискуссию наиболее эффективной для собственного развития, 52% отдали предпочтение деловым играм, 44% – индивидуальным практическим заданиям, а 31% – лекциям.

Примечательно, что 71% участников (101 человек) поддержали утверждение о том, что «дискуссионные методы делают обучение более ориентированным на человека и учитывают мнение каждого». Это подтверждает высокий запрос студентов на создание гуманитарной, диалогической образовательной среды, в которой их собственная позиция воспринимается как значимая.

На вопрос о необходимости введения специального модуля по обучению ведению дискуссии и аргументации 76% респондентов ответили положительно. В основном большую заинтересованность проявили студенты старших курсов, для которых важно иметь этот навык, так как он пригодится им при трудоустройстве и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Результаты проведённого опроса подтверждают теоретические положения о высоком гуманистическом потенциале дискуссионных технологий. Студенты не только высоко оценивают их дидактическую эффективность, но и связывают с ними позитивные изменения в межличностной сфере – рост уважения к другим, доверия, комфорта. Это прямо соответствует гуманистической парадигме, где центральной ценностью является личность обучающегося и её развитие в диалоге с другими.

Выявленный запрос на фасилитативную поддержку (24% студентов испытывают дискомфорт при публичном высказывании) требует от преподавателя специальных умений по созданию психологически безопасной образовательной среды. Как отмечают Н.В. Ваганова и соавторы, «основная задача преподавателя как фасилитатора – создание среды обучения, обеспечивающей успешность студентов, с использованием образовательных технологий и приемов для повышения их мотивации, заинтересованности в саморазвитии, автономности как обучающихся» [1, С. 41].

Выводы. Развитие навыков ведения дискуссии у студентов в процессе вузовской подготовки является актуальной педагогической проблемой, решение которой обусловлено требованиями современного рынка труда и необходимостью формирования конкурентоспособных специалистов, готовых к эффективному профессиональному взаимодействию. Гуманистический потенциал дискуссионных технологий реализуется через создание субъект-субъектных отношений, развитие критического мышления и толерантности, формирование коммуникативной компетентности и создание диалогической образовательной среды.

Эффективность применения дискуссионных технологий обеспечивается реализацией комплекса психолого-педагогических условий: фасилитативная позиция преподавателя, создание психологически безопасной атмосферы, использование разнообразных форматов дискуссий, сочетание аудиторной и внеаудиторной работы, учёт индивидуальных особенностей студентов. В условиях цифровизации образования особое внимание должно уделяться организации онлайн-дискуссий и развитию фасилитативных умений преподавателей для работы в виртуальной среде.

Проведённое исследование подтвердило, что студенты положительно оценивают дискуссионные формы работы, отмечают их влияние на понимание материала, учебную мотивацию и межличностные отношения в группе. Выявленный запрос на специальное обучение дискуссионным навыкам указывает на необходимость целенаправленной педагогической работы в данном направлении. Формирование навыков ведения дискуссии является длительным процессом, требующим терпения, усилий и постоянного профессионального совершенствования преподавателей.

Литература:

1. Ваганова, Н.В. Применение методов фасилитации при обучении магистрантов ведению дискуссии на иностранном языке / Н.В. Ваганова, Н.В. Каминская, Ю.Н. Карпова // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 39-44

2. Ваганова, О.И. Технологии дискуссионного обучения в профессиональном образовании / О.И. Ваганова // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 10(103). – С. 105-107

3. Воспитание – стратегический национальный приоритет: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 100-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР и РАО Людмилы Ивановны Новиковой (в 2 частях) (Владимир, 23 января 2018 года) / отв. ред. А.В. Гаврилин. – Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой. – Владимир: Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой, 2018. – № 1. – 416 с.

4. Горбунова, Н.В. Современные дидактические концепции в педагогике высшей школы / Н.В. Горбунова, О.И. Журавлева, А.С. Фетисов. – Симферополь: Ариал, 2023. – 344 с.

5. Игнатьева, Е.Ю. Активные и интерактивные технологии в профессиональном образовании / Е.Ю. Игнатьева. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. – 64 с.

6. Клец, Т.Е. Потенциал учебной дискуссии на иностранном языке для профессионально-личностного становления будущего специалиста / Т.Е. Клец // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 2. – С. 146-154

7. Культурно-образовательное пространство вуза как перспективная модель воспитания / Г.В. Акименко, С.А. Асанов, А.В. Ведерникова [и др.]. – Москва: Альпен-принт, 2024. – 249 с.

8. Лаврентьев, С.Ю. Использование инновационных образовательных технологий при формировании конкурентоспособности студента вуза / С.Ю. Лаврентьев, Д.А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 4(28). – С. 20-26

9. Максименя, Н.Н. Виды групповых дискуссий в рамках преподавания дисциплины «Стратегии коммуникативного поведения» / Н.Н. Максименя, Е.В. Шилей // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: сборник статей III Международной научно-практической конференции (Минск, 25 марта 2021 года). – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2021. – С. 25-28

10. Михеев, С.А. Дискуссионная подготовка студентов технических специальностей в условиях цифровой образовательной среды: учебно-методическое пособие / С.А. Михеев. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – 92 с.

11. Смирнова, Ж.В. Роль технологии дискуссионного обучения в формировании коммуникативных компетенций обучающихся / Ж.В. Смирнова, О.И. Ваганова, М.А. Карпова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 9-2. – С. 113-116

12. Хохленкова, Л.А. Практико-ориентированное обучение студентов в университете / Л.А. Хохленкова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 314-316. – DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0078

УДК 376

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Анализируются теоретические подходы к пониманию структуры пространственных представлений и их роль в становлении речи и познавательной деятельности. Обосновывается значимость своевременной диагностики данных функций для профилактики школьной неуспеваемости. Представлены результаты эмпирического исследования, выявившего системный дефицит соматогностических, топологических, координатных и вербальных компонентов пространственных представлений у данной категории детей по сравнению с нормотипичными сверстниками. Выявлено, что наиболее низкие показатели у детей с дизартрией отмечаются в вербализации пространственных отношений и ориентировке на плоскости. Обосновывается и описывается программа коррекционно-развивающей работы, построенная по принципу поэтапного формирования пространственных представлений (от схемы тела к квазипространству). Раскрываются основные этапы коррекционного воздействия, включающие развитие телесного праксиса, ориентировку в окружающем пространстве и формирование пространственной лексики. Приводятся данные контрольного эксперимента, подтверждающие эффективность предложенной программы. Доказано, что полимодальный подход и междисциплинарное взаимодействие специалистов способствуют значительному улучшению ориентировки в пространстве и речевого оформления пространственных отношений. Статья адресована логопедам, дефектологам, психологам и воспитателям дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: пространственные представления, старшие дошкольники, дизартрия, коррекционно-развивающая работа, схема тела, ориентировка в пространстве, лексика, онтогенез, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article addresses the pressing issue of developing spatial concepts in older preschool children with dysarthria. Theoretical approaches to understanding the structure of spatial concepts and their role in the formation of speech and cognitive activity are analyzed. The significance of timely diagnosis of these functions for the prevention of school failure is substantiated. The results of an empirical study are presented, revealing a systemic deficit in somatognostic, topological, coordinate, and verbal components of spatial concepts in this category of children compared to their normotypical peers. It was found that the lowest indicators in children with dysarthria are observed in the verbalization of spatial relationships and orientation on a plane. A program of corrective and developmental work is substantiated and described, built on the principle of step-by-step formation of spatial concepts (from the body schema to quasi-space). The main stages of corrective intervention are outlined, including the development of body praxis, orientation in the surrounding space, and the formation of spatial vocabulary. Data from a control experiment are presented, confirming the effectiveness of the proposed program. It has been proven that a multimodal approach and interdisciplinary interaction among specialists contribute to a significant improvement in spatial orientation and the verbal expression of spatial relationships. The article is addressed to speech therapists, special education teachers, psychologists, and educators in preschool educational institutions.

Key words: spatial concepts, older preschool children, dysarthria, corrective and developmental work, body schema, spatial orientation, vocabulary, ontogenesis, psychological and pedagogical support.

Введение. Современная статистика фиксирует устойчивый рост частоты речевых нарушений в детской популяции. По обобщенным данным, распространенность речевых расстройств у дошкольников варьируется от 3,8% до 25% в зависимости от диагностических критериев [19]. В структуре речевой патологии значимую долю занимает дизартрия – нарушение, обусловленное органическим поражением ЦНС, которое проявляется не только фонетическими и просодическими дефектами, но и вторичными когнитивными искажениями [2]. Как показывает практика, за рамками внимания специалистов часто остается состояние пространственного праксиса, хотя именно он является фундаментом для формирования высших психических функций.

В психологии пространственные представления рассматриваются как базовая матрица, интегрирующая сенсорные, моторные и речевые сигналы. По данным Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, способность оперировать пространственными категориями лежит в основе овладения счетом, письмом и логическим мышлением [3; 11]. У дошкольников с дизартрией, как показывают отдельные исследования, данный компонент страдает вторично: дети с трудом дифференцируют правые и левые стороны, допускают зеркальное копирование, бедны в употреблении предлогов [7; 14]. К моменту поступления в школу несформированность пространственных представлений становится одним из ключевых факторов риска возникновения дисграфии и дискалькулии [5; 16].

Целью исследования являлось разработка и апробация модели коррекционно-педагогического вмешательства, направленного на формирование пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией.

Гипотеза исследования предполагается, что эффективность коррекции пространственного дефицита у детей с дизартрией будет обеспечена при условии поэтапного перехода от соматогностического уровня (освоение схемы тела) к внешнему пространству и далее к квазипространству (плоскость листа, вербальные конструкции), с использованием полимодальных дидактических инструментов.

Изложение основного материала статьи. В классических работах Ж. Пиаже и Б. Инхельдер показано, что пространственное мышление проходит стадии от сенсомоторного к репрезентативному, причем критическим периодом для формирования топологических и проективных схем является старший дошкольный возраст [23]. В отечественной традиции (И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев) подчеркивается, что онтогенез пространственного восприятия начинается с дифференциации собственного тела: ребенок сначала осваивает «схему себя», затем учится проецировать её на внешние объекты и лишь потом овладевает вербальными маркерами («право – лево», «дальше – ближе») [1; 13].

В норме к 5-6 годам дети свободно ориентируются в трехмерном пространстве, могут словесно обозначить положение игрушки (например, «кукла лежит между стулом и диваном») и выполняют графические диктанты без зеркальных ошибок [10; 17]. Однако при дизартрии, по наблюдениям Е.М. Мастюковой и Л.В. Лопатиной, наблюдается диссоциация между сохранным сенсорным опытом и его речевой кодировкой [8; 15]. У этих детей нередко страдает кинестетический праксис, снижена проприоцептивная чувствительность, а из-за быстрой истощаемости нервной системы затруднена интеграция информации от разных модальностей [9; 18].

Зарубежные исследователи (S. Cermak, D. Dewey) также подтверждают высокую коморбидность речевых и зрительно-пространственных нарушений, вводя понятие «невербальных когнитивных дефицитов» при речевой патологии [20; 21]. Тем не менее, целенаправленных работ по коррекции именно пространственного компонента у дошкольников с дизартрией в доступной литературе недостаточно [22], что и определило научную новизну нашего исследования.

Эмпирическая работа выполнена на базе МАОУ «Средняя школа № 8» (дошкольное отделение) г. Петропавловска-Камчатского. Выборка: 60 детей 5-6 лет, разделенных на две равные группы (по 30 человек): **э**кспериментальная группа (ЭГ): дети с заключением ПМПК «стертая дизартрия» (без сопутствующих интеллектуальных нарушений); **к**онтрольная группа (КГ): сверстники с нормативным речевым развитием.

Исследование включало три фазы: констатирующую (диагностический срез), формирующую (реализация программы) и контрольную (оценка динамики). Диагностический инструментарий базировался на методике Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [14] и включал пробы на: знание схемы собственного тела (проба Хеда, локализация частей тела с закрытыми глазами); ориентировку относительно собственного тела («Робот» — выполнение команд от первого лица); понимание взаимного расположения объектов (невербальное и вербальное предъявление); навигацию на плоскости (графические пробы на листе бумаги).

Каждое задание оценивалось по трехуровневой шкале (0-2 балла). Статистическая обработка: U-критерий Манна-Уитни для межгрупповых сравнений и критерий Вилкоксона для анализа внутригрупповой динамики.

Первичное тестирование выявило значимое отставание детей ЭГ по всем исследуемым параметрам. Сводные данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели пространственных функций на констатирующем этапе (средний балл, max = 6)

Компонент пространственных представлений	КГ (n=30)	ЭГ (n=30)	Уровень значимости (U)
Схема собственного тела	5,63	2,27	$p \leq 0,01$
Ориентация «от себя» (взаимосвязь объектов и тела)	4,00	2,13	$p \leq 0,01$
Вербализация пространственных отношений	4,77	1,33	$p \leq 0,01$
Дифференциация «право-лево»	2,30	1,37	$p \leq 0,05$
Понимание пространственных предлогов	4,27	1,43	$p \leq 0,01$

Качественный анализ показал:

У детей ЭГ наиболее грубые трудности отмечались в заданиях с закрытыми глазами (локализация собственного носа, уха): они хаотично перемещали руку, часто ошибались в определении правой и левой стороны. В пробах на вербализацию вместо предлогов «между», «из-за», «над» использовали либо указательные жесты, либо примитивные заменители («тут», «там»). На листе бумаги дети ЭГ систематически игнорировали левое полуполе, не понимали инструкций типа «нарисуй круг в правом верхнем углу».

Полученные данные согласуются с результатами Г.Н. Градовой [6] и зарубежными наблюдениями Н.С. Ньюкомб [22]: при дизартрии нарушается не столько сенсорный вход, сколько межсенсорная интеграция и, главное, перевод пространственной информации в речевой код. Это подтверждает наш тезис о системном характере дефицита.

Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни) подтвердил, что различия между группами являются достоверными ($p \leq 0,01$). Полученные данные подтвердили предположение о системном недоразвитии пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией [6; 22] и обосновали необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы.

На основе выявленных «точек роста» была разработана авторская программа продолжительностью 12 недель (3 месяца), включающая три последовательных блока.

Цель: формирование пространственных репрезентаций от сомато-сенсорного уровня к знаково-символическому (речь + схема).

Принципы реализации: онтогенетический (от простого к сложному), полимодальный (визуальная, кинестетическая, слуховая опора), игровая контекстность.

Содержательные этапы:

1. Этап «Мое тело – точка отсчета» (1-4 недели). *Задачи:* уточнение схемы тела, дифференциация правых и левых частей, развитие тактильного и проприоцептивного контроля.

Упражнения: «Скульптор» (лепим позу с закрытыми глазами), «Зеркальный лабиринт» (повтор движений), маркировка правой руки браслетом, ритмичные хлопки по заданной команде («правой рукой – левое ухо»).

2. Этап «Внешнее пространство и его язык» (5-8 недели). *Задачи:* освоение ориентировки «от себя» и «от другого объекта», введение в активную речь предлогов и наречий. *Упражнения:* игра «Шпион» (найти спрятанный предмет по словесной инструкции: «три шага вперед, поворот налево»), подвижная игра «Фигуры и предлоги» (дети встают «перед», «за», «между» стульев), составление простых схем комнаты.

3. Этап «Плоскость и квазипространство» (9-12 недели). *Задачи:* перенос пространственных навыков на лист бумаги, формирование графомоторных координат, составление рассказов-описаний. *Упражнения:* графические диктанты со сменой направления, игра «Картограф» (нарисовать маршрут от дома до магазина), описание сюжетной картинки с использованием пространственной лексики.

Важной особенностью программы стало междисциплинарное взаимодействие**:** логопед вводил и закреплял предлоги, воспитатель использовал пространственные инструкции в режимных моментах, а инструктор по физкультуре включал упражнения на ориентировку в зале (повороты, перестроения) [4; 12; 24].

После завершения формирующего этапа была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены в таблице 2.

Наиболее значительная положительная динамика зафиксирована в вербальном компоненте (прирост 165%). Дети ЭГ к концу программы стали активно употреблять в спонтанной речи предлоги «между», «через», «около»; практически исчезли зеркальные ошибки при рисовании; улучшилось понимание сложных инструкций типа «положи тетрадь справа от альбома, но слева от карандаша».

Таблица 2

Динамика показателей пространственных представлений в ЭГ (средний балл)

Компонент	Констатирующий срез	Контрольный срез	Прирост (в %)
Схема тела	2,27	3,33	+46,7
Ориентация «от себя»	2,13	2,80	+31,5
Вербализация	1,33	3,53	+165,4
Дифференциация «право-лево»	1,37	1,57	+14,6
Понимание предлогов	1,43	2,57	+79,7

В контрольной группе (КГ) за тот же период значимых сдвигов не произошло (динамика не превысила 5-7%). Статистическая обработка с применением критерия Вилкоксона подтвердила достоверность изменений в ЭГ ($p \leq 0,01$ по всем шкалам).

Выводы. У старших дошкольников с дизартрией выявлен системный дефицит пространственных репрезентаций, охватывающий как сенсомоторный (схема тела, координаты), так и, в наибольшей степени, вербальный уровень (понимание и употребление предлогов, наречий). Это подтверждает положение о тесной связи речевой недостаточности и пространственного гнозиса.

Разработанная трехуровневая программа, выстроенная по принципу «от схемы тела – к внешнему пространству – к квазипространству», показала высокую эффективность. Полимодальный подход (кинестетическая, визуальная, слуховая поддержка) и интеграция усилий логопеда, воспитателя и физрука позволяют компенсировать имеющиеся нарушения в сжатые сроки.

Целенаправленное формирование пространственных представлений в старшем дошкольном возрасте выступает действенной мерой профилактики школьных трудностей (дисграфия, дислексия, дискалькулия) [16; 17] и повышает общую когнитивную готовность к обучению [19; 24].

Перспективы дальнейших изысканий мы видим в изучении взаимосвязи степени тяжести дизартрии и выраженности пространственного дефицита, а также в создании дифференцированных диагностических алгоритмов для детей с разными клиническими формами дизартрии.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Пространственное различение и его онтогенез / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва: Просвещение, 2014. – 304 с.
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми со стертой дизартрией / Е.Ф. Архипова. – Москва: АСТ, 2007. – 331 с.
3. Выготский, Л.С. Инструментальный метод в психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 103-108
4. Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 2018. – 365 с.
5. Волкова, Л.С. Нарушения речи и их коррекция / Л.С. Волкова. – Москва: Владос, 2012. – 364 с.
6. Градова, Г.Н. Пространственные нарушения при ОНР: дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Градова. – Санкт-Петербург, 2010. – 24 с.
7. Иванов, М.В. К вопросу о пространственных функциях у детей с речевыми расстройствами / М.В. Иванов // Известия ПГУ. – 2012. – № 28. – С. 1245-1248
8. Лопатина, Л.В. Логопедическая диагностика и коррекция при дизартрии / Л.В. Лопатина. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 191 с.
9. Кольцова, М.М. Движение и развитие мозга ребенка / М.М. Кольцова. – Москва: Педагогика, 2013. – 144 с.
10. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – Москва: Просвещение, 1971. – 415 с.
11. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2021. – 384 с.
12. Мусейибова, Т.А. Формирование пространственных ориентировок / Т.А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 3. – С. 36-40
13. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга / И.М. Сеченов. – Москва: Академический проект, 2020. – 367 с.
14. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: АПКиПРО, 2005. – 66 с.
15. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика / Е.М. Мастюкова. – Москва: Владос, 1997. – 304 с.
16. Фотекова, Т.А. Нейропсихологическая диагностика в детском возрасте / Т.А. Фотекова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – № 3. – С. 45-52
17. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – Москва: Владос, 2019. – 360 с.
18. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.
19. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). – Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022. – 1120 p.
20. Cermak, S.A. The relationship between motor and language disorders / S.A. Cermak, D. Larkin // Developmental Coordination Disorder. – Albany, NY: Delmar, 2002. – P. 2-22
21. Dewey, D. Comorbidity of motor and language impairments / D. Dewey, S. Bottos // Developmental Motor Disorders. – New York: Guilford Press, 2004. – P. 215-233
22. Newcombe, N.S. The development of spatial representation / N.S. Newcombe, J. Huttenlocher. – Cambridge, MA: MIT Press, 2000. – 262 p.
23. Piaget, J. The child's conception of space / J. Piaget, B. Inhelder. – London: Routledge, 1956. – 490 p.
24. Vygotsky, L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes / L.S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.

УДК 378

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Волженина Любовь Александровна
Частное общеобразовательное учреждение «РЖД лицей № 7» (г. Новокузнецк)

УНИКАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ: МОДЕЛЬ РЖД ЛИЦЕЯ И РОЛЬ ПРОФИЛЬНОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье представлен уникальный механизм подготовки будущих инженеров-железнодорожников, реализуемый на базе РЖД лицея № 7. Описана модель сетевого взаимодействия профильного Центра одарённых детей с железнодорожными вузами (ОМГУПС, СГУПС), учебными центрами профессиональных квалификаций и профильными предприятиями Западно-Сибирской железной дороги. Обобщён опыт проведения четырёх профильных смен, в ходе которых участники из восьми территорий присутствия Западно-Сибирской магистрали разработали проектные продукты: профориентационную игру «Ключ к профессии», биологическую систему «БИОКУБ», комплексный продукт «Вагон профессий», а также освоили основы применения искусственного интеллекта на железнодорожном транспорте.

Ключевые слова: РЖД лицей № 7, профильный Центр одарённых детей, подготовка инженеров-железнодорожников, профильные смены, проектная деятельность, сетевое взаимодействие, профориентация.

Annotation. The article presents a unique mechanism for training future railway engineers, implemented on the basis of Russian Railways Lyceum No. 7. The author describes a model of network interaction of a specialized Center for gifted children with railway universities (OMGUPS, SGUPS), vocational training centers and specialized enterprises of the West Siberian Railway. The author summarizes the experience of conducting four specialized intensive sessions, during which participants from eight territories of the West Siberian Railway developed project products: the career guidance game «Key to the Profession», the biological system «BIOKUB», the complex product «Wagon of Professions», and also mastered the basics of using artificial intelligence in railway transport.

Key words: Russian Railways Lyceum № 7, specialized Center for gifted children, railway engineering training, specialized intensive sessions, project-based learning, network interaction, career guidance.

Введение. Современное состояние железнодорожной отрасли Российской Федерации характеризуется активным внедрением цифровых технологий, систем автоматизированного управления, искусственного интеллекта и роботизированных диагностических комплексов. Стратегические документы развития ОАО «РЖД» до 2030 года определяют приоритетные направления технологической модернизации, среди которых особое место занимают интеллектуальные системы управления перевозочным процессом, цифровые двойники инфраструктуры, беспилотные технологии на железнодорожном транспорте и предиктивная аналитика состояния подвижного состава. Реализация указанных направлений требует принципиально нового качества кадрового обеспечения, поскольку традиционные модели подготовки инженеров, ориентированные на передачу преимущественно фундаментальных знаний, не в полной мере соответствуют вызовам цифровой трансформации отрасли [1].

Проблема усугубляется разрывом между содержанием школьного образования, которое дает базовую подготовку по физике, математике и информатике, и реальными требованиями, предъявляемыми к инженеру-железнодорожнику в условиях высокотехнологичного производства. Выпускники общеобразовательных школ зачастую не имеют целостного представления о специфике железнодорожной отрасли, не владеют навыками проектной работы в междисциплинарных командах и не знакомы с реальными производственными задачами. Указанное противоречие требует поиска новых организационных форм и содержательных моделей довузовской подготовки, способных обеспечить плавный переход от школьного обучения к профессиональной деятельности или профильному высшему образованию.

Изложение основного материала статьи. Одним из эффективных решений указанной проблемы является создание на базе РЖД лицея профильного Центра одарённых детей, который выступает интегратором ресурсов общего, дополнительного, профессионального и высшего образования. Настоящая статья посвящена описанию уникального механизма подготовки будущих инженеров-железнодорожников, реализуемого в рамках данной модели, и обобщению практических результатов деятельности Центра [4].

Разработанная и внедренная модель подготовки будущих инженеров-железнодорожников представляет собой трехуровневую систему, каждый уровень которой выполняет специфические функции и решает определенный круг задач.

Первый уровень модели составляет базовое образование, реализуемое в стенах РЖД лицея № 7 г. Новокузнецка. На данном уровне организовано обучение в профильных инженерных классах с углубленным изучением физики, математики и информатики. Учебные программы указанных классов ориентированы на формирование фундаментальных знаний, необходимых для последующего освоения инженерных дисциплин. При этом содержание образования максимально приближено к контексту железнодорожной отрасли: задачи по физике и математике включают примеры из области железнодорожного транспорта, а на уроках информатики рассматриваются алгоритмы, используемые в системах управления движением поездов [2].

Второй уровень модели представлен деятельностью профильного Центра одарённых детей, созданного при лицее. Данный Центр выполняет надстроечную функцию по отношению к базовому образованию и решает следующие задачи: выявление и сопровождение талантливых школьников, проявляющих интерес к инженерно-техническим специальностям; организация системной проектной деятельности междисциплинарного характера; проведение профильных интенсивных смен для школьников из различных территорий Западно-Сибирской железной дороги; координация взаимодействия с вузами, учебными центрами профессиональных квалификаций и профильными предприятиями. Для реализации указанных задач Центр оснащен междисциплинарными лабораториями, включая лаборатории инженерного прототипирования, схематехники, web-дизайна, 3D-печати, а также лабораторные комплексы по физике, химии и биологии.

Третий уровень модели обеспечивается сетевым взаимодействием Центра с внешними партнерами. К числу ключевых партнеров относятся: Омский государственный университет путей сообщения, Сибирский государственный университет путей сообщения, Западно-Сибирский учебный центр профессиональных квалификаций, железнодорожные предприятия. Указанные партнеры предоставляют Центру ресурсы для проведения экскурсий на производственные объекты, работы на профессиональных тренажерах, лекционных и практических занятий с участием преподавателей вузов и действующих специалистов железнодорожной отрасли.

Основной организационной формой работы Центра с одарёнными детьми являются профильные смены. Данные смены представляют собой краткосрочные (продолжительностью от трех до четырех дней) интенсивные образовательные погружения, в ходе которых школьники из различных территорий Западно-Сибирской железной дороги объединяются в междисциплинарные команды для решения реальных проектных задач, непосредственно связанных с железнодорожной

отраслью. Каждая профильная смена имеет собственную тематику, целевые установки и конкретный проектный продукт, создаваемый участниками по итогам работы [6].

За период функционирования Центра было проведено четыре профильные смены. Обобщенные сведения о них представлены в таблице 1 [3].

Таблица 1

Профильные смены Центра одарённых детей (2023-2025 гг.)

Параметр	Смена 1	Смена 2	Смена 3	Смена 4
Дата проведения	март 2023	октябрь-ноябрь 2023	март 2024	Июнь 2025
Продолжительность	3 дня	4 дня	3 дня	4 дня
Количество участников	40	40	42	42
География участников	Омская, Новосибирская области, Алтайский край, Кемеровская область	Барабинск, Белово, Карасук, Омск, Тайга, Новокузнецк	Омская, Кемеровская, Новосибирская области, Алтайский край	Омская, Кемеровская, Новосибирская области, Алтайский край
Тематика	Знакомство с отраслью и проектирование игры	Создание биологической системы в замкнутом пространстве	Стратегия развития ОАО «РЖД» до 2030 года	Искусственный интеллект как инструмент развития современного школьника
Проектный продукт	Игра «Ключ к профессии»	«БИОКУБ»	«Вагон профессий»	Запуск капсулы времени

Содержательное наполнение каждой смены включало три обязательных компонента. Первый компонент – знакомство с железнодорожными вузами и их образовательными программами. В рамках данного компонента перед участниками выступали представители Омского государственного университета путей сообщения и Сибирского государственного университета путей сообщения, которые информировали школьников о правилах поступления, направлениях подготовки и перспективах трудоустройства. Декан факультета довузовской подготовки и профессиональной ориентации ОМГУПСа и заведующая центрами довузовского обучения проводили интерактивные игры, проверявшие усвоение полученной информации, а участники получали памятные подарки с логотипом университета.

Второй компонент – экскурсионная программа на профильные предприятия и в учебные центры. Участники смен посещали Западно-Сибирский учебный центр профессиональных квалификаций, где на профессиональных тренажерах знакомились с содержанием таких профессий, как дежурный по станции, дежурный по переезду, приемосдатчик груза и багажа. Наибольший интерес у школьников вызывала профессия оператора дефектоскопной тележки, что фиксировалось в отзывах участников по итогам экскурсий. Кроме того, организовывались визиты в Новокузнецкое локомотивное депо, где для ребят проводилась экскурсия в реабилитационный центр для локомотивных бригад [5].

Третий компонент – проектная работа в лабораториях Центра. Участники распределялись по группам и в течение двух-трех дней разрабатывали проектные продукты, используя оборудование междисциплинарных лабораторий. В ходе работы школьники последовательно проходили этапы от генерации идеи до создания действующего прототипа или полноценного информационного продукта, включая программирование, web-дизайн, инженерное моделирование и подготовку презентационных материалов.

В ходе первой профильной смены, посвященной 125-летию Западно-Сибирской железной дороги, участниками была разработана проектная игра «Ключ к профессии». В лабораториях Центра школьники попробовали себя в роли инженера, программиста и web-дизайнера. Содержание игры включало вопросы и задания, связанные с историей и современным состоянием Западно-Сибирской магистрали, а также с перечнем железнодорожных профессий. Игровой формат был выбран как наиболее эффективный для профориентационной работы со школьниками.

В ходе второй профильной смены участники реализовали научный проект по созданию «БИОКУБА» – биологической системы, функционирующей в замкнутом пространстве. Ребята самостоятельно спроектировали экспериментальную установку, подобрали биологические объекты и параметры среды, после чего изучали поведение системы в условиях изоляции. В процессе работы участники получали новые знания по физике, химии, биологии, программированию, прототипированию и дизайну. Итогом смены стала групповая защита решений проектных задач [7].

Третья профильная смена, проходившая под девизом «Будущее здесь и сейчас!», была посвящена стратегии развития ОАО «РЖД» до 2030 года. Основным проектным продуктом стал «Вагон профессий». Участники были разделены на четыре группы, каждая из которых работала по одному из направлений: транспортно-логистические услуги, пассажирские перевозки, железнодорожные перевозки и инфраструктура, социальная политика. По каждому направлению группа обязана была создать пазл с QR-кодом, атлас железнодорожных профессий, презентацию с мини-тестом на проверку знаний, железнодорожный макет и сувенирную продукцию. Все группы успешно справились с заданиями и выступили на итоговой конференции.

Четвертая профильная смена ориентирована на освоение искусственного интеллекта как инструмента развития современного школьника. Целью смены определена профориентация одарённых школьников через выполнение проектов с использованием технологий искусственного интеллекта. В числе задач смены: получение и развитие у школьников навыков и знаний в области искусственного интеллекта; знакомство с перспективами использования искусственного интеллекта на железнодорожном транспорте и практическим применением в профессиональной деятельности; формирование представлений о перспективных профессиях в отрасли, связанных с искусственным интеллектом; предоставление учащимся возможности испытать себя в решении исследовательских и прикладных научно-технических задач с помощью искусственного интеллекта; формирование и развитие компетенций в области применения информационных технологий и технологий искусственного интеллекта; развитие умений излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения в группе, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы; получение учащимися опыта командной проектной работы [8]. Результатом работы стал запуск «Капсулы времени». В нее ребята поместили свои самые смелые мечты, прогнозы на будущее и послания самим себе через 5 лет.

Анализ представленного опыта позволяет выделить несколько ключевых функций, которые выполняет профильный

Центр в рамках модели подготовки будущих инженеров-железнодорожников.

Интеграционная функция заключается в объединении ресурсов различных типов образовательных организаций и производственных предприятий. Центр выступает связующим звеном между школой, вузом, учебным центром профессиональных квалификаций и работодателем.

Организационно-методическая функция проявляется в разработке и проведении профильных смен, включая определение тематики, формирование проектных заданий, подбор лабораторного оборудования, привлечение внешних экспертов, организацию экскурсий и итоговых мероприятий.

Мотивационная функция связана с созданием условий для погружения школьников в реальный производственный контекст. Посещение предприятий, работа на профессиональных тренажерах, общение с представителями вузов и действующими специалистами формируют у учащихся осознанный интерес к железнодорожным профессиям [6].

Диагностическая функция реализуется через выявление одарённых школьников в ходе проектной работы и последующее сопровождение их образовательной траектории. Участники, проявившие выдающиеся способности в ходе профильных смен, получают рекомендации для поступления в профильные вузы.

Успешная реализация описанных профильных смен обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий, которые целесообразно рассмотреть отдельно.

Первым условием выступает пространственно-предметная среда Центра. Наличие междисциплинарных лабораторий (лаборатории инженерного прототипирования, схематехники, web-дизайна, 3D-печати, а также лабораторные комплексы по физике, химии и биологии.) позволяет участникам смен в короткие сроки переходить от теоретического осмысления задачи к практическому созданию продукта. Как показал анализ, именно возможность «примерить» на себя роль инженера, программиста или web-дизайнера в процессе создания реального продукта является для участников наиболее мотивирующим фактором.

Вторым условием является кадровое обеспечение. Проведение профильных смен требует участия нескольких категорий специалистов. Во-первых, это педагоги-наставники, сопровождающие проектную работу школьников в лабораториях. Во-вторых, это приглашенные эксперты из числа преподавателей вузов и сотрудников профильных предприятий. В-третьих, это организационные координаторы, обеспечивающие логистику, расселение, питание, транспортное сопровождение и соблюдение техники безопасности. Опыт проведения четырех смен показал, что ключевым фактором качества является не столько количество привлеченных специалистов, сколько их способность выстраивать продуктивную коммуникацию со школьниками и оперативно реагировать на возникающие в ходе работы вопросы.

Третьим условием является содержательная связь проектных заданий с реальными производственными задачами и стратегическими документами отрасли. Анализ тем профильных смен показывает, что каждое проектное задание либо отсылает к конкретным профессиональным функциям (оператор дефектоскопной тележки, дежурный по станции, приемосдатчик груза), либо базируется на официальных документах.

Четвертым условием является наличие соревновательного компонента и публичной защиты результатов. Каждая профильная смена завершается итоговой конференцией, где команды представляют разработанные проектные продукты.

Пятым условием является интеграция профориентационного компонента во все этапы смены. Знакомство с железнодорожными профессиями не ограничивается отдельным занятием или экскурсией, а пронизывает всю образовательную программу. Даже работа над, казалось бы, отвлеченным проектом «БИОКУБ» во второй смене сопровождалась обсуждением того, как биологические системы и замкнутые экосистемы связаны с жизнеобеспечением на железнодорожном транспорте.

Шестым условием выступает сетевая логистика, то есть способность Центра организовать участие школьников из удаленных территорий. География участников охватывает Барабинск, Белово, Карасук, Омск, Тайгу, Новокузнецк, а также Омскую, Новосибирскую, Кемеровскую области и Алтайский край. Для каждой смены решаются задачи по трансферу участников, их размещению, организации питания, досуга и медицинскому сопровождению. Для наглядности организационно-педагогические условия представлены в таблице 2 [9].

Таблица 2

Организационно-педагогические условия проведения профильных смен

Условие	Содержательная характеристика	Формы реализации
Пространственно-предметная среда	Оснащение междисциплинарных лабораторий	лаборатории инженерного прототипирования, схематехники, web-дизайна, 3D-печати, а также лабораторные комплексы по физике, химии и биологии
Кадровое обеспечение	Многосубъектность педагогического коллектива	Педагоги-наставники лицея, вузовские эксперты, производственные консультанты, организационные координаторы
Содержательная связь с производством	Проектные задания на материале реальных задач и стратегических документов	Кейсы на основе профессий, анализ стратегии развития ОАО «РЖД», привязка к юбилейным датам
Соревновательность и публичность	Защита проектов перед внешними экспертами	Итоговая конференция, открытое обсуждение, призовые места
Сквозная профориентация	Включение профессионального контекста во все виды деятельности	Профессиональные пробы на тренажерах, экскурсии, обсуждение связи проектов с отраслью
Сетевая логистика	Организация участия школьников из удаленных территорий	Трансфер, размещение, питание, медсопровождение, досуг

Выделенные условия не являются исчерпывающими, однако их соблюдение, как показал опыт проведения четырех профильных смен, является необходимым и достаточным для достижения заявленных образовательных результатов. Нарушение любого из перечисленных условий, напротив, ведет к снижению эффективности смены: отсутствие публичной защиты снижает мотивацию, нехватка лабораторного оборудования ограничивает практическую реализацию проектов, слабая связь с реальным производством превращает проектную деятельность в формальное школьное упражнение.

Выводы. Представленная модель подготовки будущих инженеров-железнодорожников на базе РЖД лицея № 7 и профильного Центра одарённых детей демонстрирует эффективный механизм преодоления разрыва между школьным образованием и требованиями высокотехнологичной отрасли. Трехуровневая система, объединяющая базовое профильное

образование, интенсивную проектную деятельность в специализированном Центре и сетевое взаимодействие с вузами, учебными центрами и предприятиями, позволяет формировать у школьников практические компетенции, необходимые для успешной профессиональной реализации в РЖД.

Профильные смены, выступающие основной формой интенсивной подготовки, доказали свою результативность: участниками созданы полноценные проектные продукты, включая профориентационную игру, экспериментальную биологическую установку, комплексный «Вагон профессий»; сформированы междисциплинарные команды, способные решать проектные задачи на стыке инженерии, программирования и естественных наук.

Дальнейшее развитие модели предполагает расширение географии участников профильных смен, углубление содержания проектных задач с учетом актуальных технологических трендов (цифровые двойники, интернет вещей, предиктивная аналитика), а также разработку системы оценки компетенций, формирующихся у школьников в ходе проектной деятельности. Материалы настоящей статьи могут быть использованы руководителями образовательных организаций и профильных центров при проектировании систем опережающей подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей экономики.

Литература:

1. Вдовина, Е.К. Искусственный интеллект и проблема модернизации образования / Е.К. Вдовина, Н.В. Попова, Е.А. Мильская // Человек и образование. – 2025. – № 1. – С. 31-43

2. Байкова, А.Е. Новые горизонты образования: на Чукотке запустили инженерные классы для подготовки кадров будущего / А.Е. Байкова // Официальный сайт Администрации Чукотского автономного округа. – 2025. – URL: http://provadm.ru (дата обращения: 11.04.2026)

3. Казакова, Н.Н. Организация проектной деятельности и качество образования / Н.Н. Казакова // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: материалы XIV Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 23 октября 2009 года). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2009. – С. 63-64

4. Кобылянская, Т.М. Проектная деятельность как основа формирования предпосылок поисково-исследовательской деятельности у дошкольников на начальном этапе образования / Т.М. Кобылянская, Г.З. Курмакаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2(8). – С. 92-95

5. Нарежнев, А.Е. Цифровая образовательная среда в качестве образовательной среды в период цифровой трансформации / А.Е. Нарежнев // Моя профессиональная карьера. – 2025. – Т. 2. – № 68. – С. 231-242

6. Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2024): сборник научных трудов международной научно-практической конференции (Москва, 01 июля 2024 года). – Москва: Российская академия образования, 2024. – 1040 с.

7. Развитие образовательной среды в сетевом взаимодействии школ инженерно-железнодорожной направленности: материалы семинара XII Петербургского международного образовательного форума. – Санкт-Петербург, 2024. – URL: https://www.eduforum.spb.ru (дата обращения: 12.04.2026)

8. Смены для одаренных детей проведут в университете путей сообщения на Дону / ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» // Национальные проекты РФ. – 2024. – URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai (дата обращения: 10.04.2026).

9. Святохо, Е.А. Особенности профессиональной деятельности педагога по проектированию исследовательской деятельности одаренных подростков: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Святохо. – Ростов-на-Дону, 2023. – 198 с.

УДК 347.7:34.03

кандидат филологических наук, доцент Воронкова Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
Волго-Вятский филиал Московского технического университета связи и информатики (ВВФ МТУСИ) (г. Москва»);
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Нижегородский университет путей сообщения – филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
студент Козинцева Марианна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованием ФГОС к формированию практических финансовых компетенций и сохраняющимся доминированием репродуктивных методов в школьном образовании, что подтверждается низкими результатами российских школьников в международных исследованиях. Цель работы – разработка и теоретическое обоснование возрастно-ориентированной модели выбора инновационных методов обучения финансовой грамотности. Гипотеза исследования заключалась в том, что эффективность формирования финансовой грамотности может быть существенно повышена при системном выборе методов обучения на основе возрастных особенностей школьников. Научная новизна исследования заключается в разработке «целостной возрастно-ориентированной модели выбора методов обучения», которая системно связывает психолого-педагогические характеристики школьников с оптимальными для них педагогическими технологиями и целевыми компетенциями, обеспечивая преемственность финансового образования на всех ступенях школьного обучения. Данная модель разработана на основе проведенного анализа возрастных особенностей учащихся и сравнительного исследования эффективности различных педагогических методов, что позволило установить соответствие между конкретными возрастными группами и оптимальными для них методами обучения. Теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы (включая фундаментальные труды и публикации последних 5 лет) был применен для выявления сущности ключевых понятий исследования и определения степени разработанности проблемы. Сравнительный анализ использовался

для сопоставления эффективности различных инновационных методов (игровых, проектных, кейс-метода) применительно к возможностям и потребностям учащихся разных возрастных групп. Анализ учебной деятельности был применен для определения формируемых компетенций через установление связи между конкретными действиями учащихся в рамках каждого метода и целевыми образовательными результатами. В результате разработана и представлена в виде структурированной таблицы возрастно-ориентированная модель, предполагающая доминирующее использование игровых технологий в 5-7 классах, проектной деятельности в 8-9 классах и кейс-метода в 10-11 классах. Выводы: предложенная модель служит практическим инструментом для педагогов, обеспечивая формирование устойчивых финансовых компетенций за счет учета возрастной специфики восприятия и мотивации школьников.

Ключевые слова: финансовая грамотность, инновационные методы обучения, возрастной подход, возрастно-ориентированная модель, игровые технологии, проектная деятельность, кейс-метод, ФГОС, школьники.

Annotation. The relevance of the study is due to the contradiction between the requirement of the Federal State Educational Standard for the formation of practical financial competencies and the continued dominance of reproductive methods in school education, which is confirmed by the low results of Russian schoolchildren in international studies. The purpose of the work is to develop and theoretically substantiate an age-based model for choosing innovative methods of teaching financial literacy. The hypothesis of the study was that the effectiveness of financial literacy formation can be significantly increased with a systematic choice of teaching methods based on the age characteristics of schoolchildren. The scientific novelty of the research lies in the development of a «holistic age-oriented model for choosing teaching methods» that systematically links the psychological and pedagogical characteristics of schoolchildren with optimal pedagogical technologies and target competencies for them, ensuring the continuity of financial education at all levels of schooling. This model was developed based on an analysis of the age characteristics of students and a comparative study of the effectiveness of various pedagogical methods, which made it possible to establish a correspondence between specific age groups and the optimal teaching methods for them. Theoretical analysis of pedagogical, psychological and methodological literature (including fundamental works and publications of the last 5 years) It was used to identify the essence of the key concepts of the study and determine the degree of elaboration of the problem. The comparative analysis was used to compare the effectiveness of various innovative methods (game, project, case method) in relation to the capabilities and needs of students of different age groups. The analysis of learning activities was applied to determine the competencies being formed by establishing a link between the specific actions of students within each method and the target educational outcomes. As a result, an age-based model has been developed and presented in the form of a structured table, suggesting the dominant use of gaming technologies in grades 5-7, project activities in grades 8-9, and the case method in grades 10-11. Conclusions: the proposed model serves as a practical tool for teachers, ensuring the formation of sustainable financial competencies by taking into account the age-specific perception and motivation of schoolchildren.

Key words: financial literacy, innovative teaching methods, age-based approach, age-oriented model, gaming technologies, project activities, case method, Federal State Educational Standard, schoolchildren.

Введение. Современная образовательная система, определяемая обновленным и Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), акцентирует внимание на формировании у учащихся не только системы знаний, но и практических компетенций, обеспечивающих их успешную адаптацию в быстро меняющемся мире [1; 9]. В этом контексте финансовой грамотности отводится особая роль как интегративному качеству личности, необходимому для принятия ответственных экономических решений в различных жизненных ситуациях [2, С. 34]. Актуальность исследования определяется наличием системного противоречия между требованием ФГОС к формированию практико-ориентированных финансовых компетенций и сохраняющимся доминированием традиционных, репродуктивных методов обучения в школьной практике. Это противоречие проявляется в неспособности значительной части выпускников школ применять полученные финансовые знания в реальной жизни, что подтверждается данными международных исследований PISA [7, С. 48]. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте стремительной цифровизации финансовой сферы и расширения спектра финансовых продуктов, доступных молодежи.

Эффективность игровых технологий, в частности онлайн-квестов, для учащихся 5-6 классов убедительно доказана в исследовании О.В. Шинкарёвой и др. [11]. Авторы не только раскрывают дидактический потенциал квестов, но и предоставляют готовую методическую разработку «Юные бизнесмены», включающую этапы и примеры заданий.Возрастной аспект формирования финансовой грамотности, особенно во внеурочной деятельности, детально рассмотрен Л.А. Сундеевой и Е.Ю. Щеняевой [8]. В их работе подчеркивается важность использования социально-моделирующих игр и кейсов с реальными документами для старшеклассников, что напрямую соотносится с задачами нашего исследования. Практико-ориентированный и проектный подходы, актуальные для основной школы, нашли отражение в статье Н.В. Калининой и А.Б. Бутаковой [4]. Авторы выделяют ориентацию на интеллектуальную инициативу подростков и введение задач финансово-экономического контекста как ключевые педагогические условия. Методический базис преподавания экономики в целом раскрыт в работе Б. Нурклычевой [6], где систематизированы как традиционные, так и инновационные подходы, включая проекты и деловые игры. Однако проведённый анализ показывает, что в существующих исследованиях вопрос о «системных критериях выбора конкретного метода для конкретной возрастной группы» часто остаётся без чёткого ответа. Имеющиеся рекомендации носят фрагментарный характер, не обеспечивая преемственности в формировании финансовых компетенций на разных ступенях обучения.

Научная новизна исследования заключается в разработке «целостной возрастно-ориентированной модели выбора методов обучения», которая системно связывает психолого-педагогические характеристики школьников с оптимальными для них педагогическими технологиями и целевыми компетенциями, обеспечивая преемственность финансового образования на всех ступенях школьного обучения. Данная модель разработана на основе проведенного анализа возрастных особенностей учащихся [3; 10] и сравнительного исследования эффективности различных педагогических методов [4; 8], что позволило установить соответствие между конкретными возрастными группами и оптимальными для них методами обучения.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы был использован комплекс теоретических методов, обоснованный характером решаемых задач:

1. Теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы (включая фундаментальные труды и публикации последних 5 лет) был применен для выявления сущности ключевых понятий исследования и определения степени разработанности проблемы.

2. Сравнительный анализ использовался для сопоставления эффективности различных инновационных методов (игровых, проектных, кейс-метода) применительно к возможностям и потребностям учащихся разных возрастных групп.

3.Анализ учебной деятельности был применен для определения формируемых компетенций через установление связи между конкретными действиями учащихся в рамках каждого метода и целевыми образовательными результатами.

4. Систематизация полученных данных позволила объединить разрозненные критерии выбора методов в целостную

систему.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе был проведен анализ педагогической и психологической литературы с целью выявления возрастных особенностей школьников. В работе В.Д. Шадрикова [10] рассматривается формирование общих компетенций, что помогло определить ключевые направления психического становления учащихся на разных этапах обучения. Уточнение возрастных характеристик опиралось на труды по финансовой грамотности.

5-7 классы: согласно публикации О.В. Шинкарёвой и соавторов [11], формат онлайн-квеста «Юные бизнесмены» подходит младшим подросткам, поскольку в лёгкой игровой форме они усваивают материал, проявляя интерес и концентрацию. Это подтверждает ведущую роль игры и образного мышления, где движущей силой становится любознательность.

8-9 классы: Н.В. Калинина и А.Б. Бутакова [4] отмечают, что у старших подростков приоритетом становится интеллектуальная самостоятельность и проектная деятельность. Авторы указывают: в данном возрасте растёт стремление к самореализации и востребовано практическое освоение знаний, что говорит о формировании логического мышления и социальной вовлечённости.

10-11 классы: Л.А. Сундеева и Е.Ю. Щеняева [8] в своем исследовании акцентируют, что для старшеклассников эффективны методы, формирующие навыки «самостоятельного социального действия». Использование ими «кейсов с реальными документами». Тем самым, использование ими кейсов с реальными документами направлено на развитие аналитических способностей и критического мышления, что соответствует учебно-профессиональной направленности и логическому мышлению учащихся 10-11 классов.

На втором этапе был проведен сравнительный анализ инновационных методов обучения, описанных в исследованиях [4; 8; 11]. Сравнение проводилось по трем критериям, вытекающим из возрастных особенностей (соответствие виду мышления, удовлетворение потребностей возраста, формируемые умения).

Результаты сравнительного анализа:

1. Игровые технологии для 5-7 классов (Шинкарёва О.В. и др. [11]).

Соответствие виду мышления: авторы указывают, что квест, как ролевая игра, позволяет «в процессе определенного сюжета выполнять действия для достижения конкретной финальной цели», что идеально соответствует наглядно-образному и действенному мышлению младших подростков.

Удовлетворение потребностей возраста: отмечается, что «современные школьники знакомятся с миром игр в самом раннем возрасте; этот вид деятельности интересует учащихся», что отвечает их естественной потребности в игровой деятельности.

Формируемые умения: на примере квеста «Юные бизнесмены» показано, как в игре формируются практические умения работы с бюджетом, капиталом и расходами.

2. Проектная деятельность для 8-9 классов (Н.В. Калинина, А.Б. Бутакова [4]).

Соответствие виду мышления: авторы подчеркивают, что проектная деятельность позволяет реализовать «интеллектуальную инициативу» и решать задачи «финансово-экономического контекста», что требует и развивает абстрактное мышление.

Удовлетворение потребностей возраста: в исследовании указано, что такой подход отвечает потребности подростков в «самореализации» и дает возможность проявить самостоятельность, создавая собственный образовательный продукт.

Формируемые умения: в статье приведены примеры, как проекты формируют навык долгосрочного планирования бюджета и аргументации финансовых решений.

3. Кейс-метод для 10-11 классов (Л.А. Сундеева, Е.Ю. Щеняева [8]).

Авторы связывают работу с кейсами с развитием аналитического и логического мышления старшеклассников, поскольку она тренирует гибкие навыки, включая финансовую грамотность. Использование реальных документов и социально-моделирующих игр отвечает возрастной потребности в осмысленной, почти взрослой деятельности. Кейс-метод, как показано в исследовании, формирует критическое мышление и способность к самостоятельным социальным действиям при анализе сложных финансовых вопросов.

Сравнение подтвердило: возраст учащихся и эффективность методов обучения связаны напрямую, что доказало гипотезу и легло в основу итоговой модели.

При выделении компетенций анализировалась учебная работа школьников в каждом формате. Основой стали принципы практической направленности и обучение через жизненные сценарии.

В сюжетно-ролевой игре «Семейный бюджет» (5-7 классы) с распределением фиксированного дохода отрабатывается умение различать потребности и желания – первый шаг к финансово ответственному поведению, что особенно важно для младших подростков.

В проекте «Мой первый финансовый план» (8-9 классы) школьники ставят цели и выполняют расчёты, приобретая навык долгосрочного бюджетного планирования. Это развивает их самостоятельность и интеллектуальную инициативу.

Работа с кейсом «Инвестиционный портфель» (10-11 классы), где нужно оценивать доходность и риски, целенаправленно учит анализу непростых финансовых ситуаций, укрепляя уверенность старшеклассников.

Таким образом, проделанная работа по описанию компетенций полностью подтвердила гипотезу: каждый метод не только соответствует возрасту, но и даёт конкретные практические навыки, выстраивая непрерывную линию финансового образования.

На базе этого анализа создана возрастно-ориентированная модель, объединяющая психолого-педагогические особенности школьников с оптимальными приёмами обучения.

Конкретизация методов для 5-7 классов.

Для учащихся 5-7 классов разработаны сценарии игр с четкими образовательными результатами:

«Семейный бюджет» – сюжетно-ролевая игра, где учащиеся распределяют роли и фиксированный доход на обязательные и произвольные расходы, учатся принимать решения при неожиданных тратах.

«Финансовое лото» – дидактическая игра с карточками финансовых понятий и ситуационными задачами, направленная на закрепление базовых терминов.

Настольные экономические игры адаптированы для отработки навыка долгосрочного планирования в игровой форме

Методика проектной деятельности для 8-9 классов.

Разработана поэтапная система реализации проектов:

Этап 1 – определение финансовой проблемы (например, недостаток средств на желанную покупку).

Этап 2 – исследование возможностей решения (подработка, экономия, поиск альтернатив).

Этап 3 – составление детального плана с расчетами.

Этап 4 – презентация и защита проекта.

Реализация кейс-метода для 10-11 классов.

Для старшеклассников разработаны комплексные кейсы:

«Инвестиционный портфель» – включает анализ различных инструментов, распределение активов с учетом доходности и рисков.

«Финансовое планирование жизни» – требует моделирования этапов жизни и построения долгосрочных стратегий.

Результатом исследования стала разработанная возрастно-ориентированная модель выбора методов обучения финансовой грамотности, представленная в виде систематизированной таблицы 1.

Таблица 1

Систематизированная таблица выбора инновационных методов обучения финансовой грамотности

Возрастная группа	Психолого-педагогические особенности	Рекомендуемые методы	Конкретные примеры реализации	Формируемые компетенции
5-7 классы	Преобладание игровой деятельности, наглядно-образное мышление, высокая эмоциональная восприимчивость	**1. Сюжетно-ролевая игра «Семейный бюджет»**	– Учащиеся распределяют роли (родители, дети); – Получают игровые деньги (доход); – Совместно планируют расходы на месяц; – Сталкиваются с непредвиденными тратами; – Принимают решения о перераспределении бюджета.	– Различение потребностей и желаний; – Навык планирования небольших трат; – Понимание последствий финансовых решений.
		2. Дидактическая игра «Финансовое лото»	– Карточки с финансовыми понятиями; – Ситуационные карточки с финансовыми задачами; – Игровое поле с бюджетами разного типа; – Командное решение финансовых задач.	– Закрепление базовых финансовых понятий; – Умение классифицировать доходы и расходы; – Развитие финансовой терминологии.
8-9 классы	Развитие абстрактного мышления, социальной активности, потребности в самореализации	**1. Практико-ориентированный проект «Мой первый финансовый план»**	– Анализ текущих доходов (карманные деньги, подработки); – Постановка финансовой цели (покупка гаджета); – Разработка плана накоплений и экономии; – Презентация и защита плана.	– Навык долгосрочного планирования бюджета; – Умение аргументировать финансовые решения; – Основы предпринимательского мышления.
		2. Аналитический кейс «Выбор банковской карты»	– Анализ 3-4 реальных предложений банков; – Сравнение условий (проценты, комиссии, льготы); – Расчет выгоды от разных вариантов; – Обоснование выбора оптимальной карты.	– Навык сравнения финансовых продуктов; – Критическая оценка рекламных предложений; – Понимание банковских услуг.
10-11 классы	Учебно-профессиональная направленность, абстрактно-логическое мышление, потребность в профессиональном самоопределении	**1. Комплексный кейс «Инвестиционный портфель»**	– Анализ различных инструментов (акции, облигации); – Распределение виртуальных инвестиций; – Мониторинг изменения стоимости портфеля; – Анализ факторов риска и доходности.	– Умение анализировать сложные финансовые ситуации; – Понимание основ инвестирования; – Оценка финансовых рисков.
		2. Деловая игра «Финансовое планирование жизни»	– Моделирование этапов жизни (студент, специалист, семья); – Планирование крупных покупок (автомобиль, жилье); – Расчет пенсионных накоплений; – Стратегия страхования рисков.	– Построение долгосрочных финансовых стратегий; – Понимание налоговых последствий; – Осознание необходимости финансовой безопасности.

Как видно из таблицы, предложенная модель реализует принцип постепенного усложнения – от простых игровых ситуаций к комплексным проектам и кейсам. Данный подход позволяет перейти от стихийного выбора методов к целенаправленному педагогическому проектированию.

Выводы. Предложенный возрастной подход согласуется с современными представлениями о формировании финансовой грамотности как неотъемлемого компонента общей экономической культуры личности [5].Следует отметить, что существует альтернативный подход, предполагающий использование универсальных методов обучения при различном уровне сложности учебного материала. Однако разработанная модель демонстрирует, что простого упрощения или усложнения содержания недостаточно – необходима принципиальная смена форм учебной деятельности, соответствующая возрастным психологическим особенностям школьников.

Перспективой дальнейшей работы является апробация данной модели в реальном образовательном процессе для оценки ее эффективности и разработки на ее основе банка готовых методических решений для учителей.

Литература:

1. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыгина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 2 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-2

2. Грязнова, А.Г. Финансовая грамотность как элемент функциональной грамотности школьника / А.Г. Грязнова // Вестник науки. – 2021. – Т. 5. – № 5(38). – С. 34-41

3. Казакова, Г.З. Психолого-педагогические основы формирования финансовой культуры учащихся / Г.З. Казакова // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 6. – С. 78-85

4. Калинина, Н.В. Практические аспекты формирования финансовой грамотности у старших подростков / Н.В. Калинина, А.Б. Бутакова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 3(153). – С. 19-23. – DOI: 10.60797/IRJ.2025.153.19

5. Куценко, С.Ю. Экономическая культура и финансовая грамотность: особенности формирования в современных условиях / С.Ю. Куценко, И.А. Куценко // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – С. 112-125

6. Нурклычева, Б. Современная методика преподавания экономики в средней школе: теория, практика и инновационные подходы / Б. Нурклычева // Инновационная наука. – 2025. – № 5-1-1. – С. 151-152

7. Результаты российских учащихся в международной программе PISA-2022 / ФИОКО. – 2023. – URL: https://fioco.ru/ (дата обращения: 15.04.2026)

8. Сундеева, Л.А. К вопросу о формировании финансовой грамотности старшеклассников посредством внеурочной деятельности / Л.А. Сундеева, Е.Ю. Щеняева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 61-64. – DOI: 10.57145/27129780_2023_12_01_12

9. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 15.04.2026)

10. Шадриков, В.Д. Развитие общего интеллекта и компетентностей в системе образования / В.Д. Шадриков // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 5-14

11. Шинкарёва, О.В. Онлайн-квест как метод инновационного обучения школьников основам финансовой грамотности / О.В. Шинкарёва, А.О. Орлова, К.Г. Миронова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. – 2022. – № 3. – С. 102-110

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент Воскрекасенко Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
кандидат педагогических наук Дунаева Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
учитель Воронова Алёна Андреевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 78 (г. Пенза)

«ШКОЛА ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА» В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обосновывается значимость взаимодействия школы с родителями обучающихся. Раскрывается необходимость поиска инновационных форм взаимодействия семьи и общеобразовательной организации в условиях кризиса сложившейся системы. Осуществлён анализ научной литературы, позволивший определить в качестве одной из перспективных форм взаимодействия семьи и школы «Школы осознанного родительства». Представлена характеристика разработанной программы «Школы осознанного родительства». Описаны этапы её реализации в общеобразовательной организации. Показано их содержательное наполнение. Осуществлена опытно-экспериментальная проверка эффективности программы. Представлены результаты диагностики динамики уровня сформированности осознанного родительства участников «Школы осознанного родительства» в экспериментальной и контрольной группах. Доказана результативность данной формы взаимодействия семьи и школы. Сформулированы условия эффективной реализации разработанной программы.

Ключевые слова: школа, семья, обучающиеся, взаимодействие, формы взаимодействия, школа осознанного родительства.

Annotation. This article substantiates the importance of interaction between schools and students' parents. It highlights the need to find innovative forms of collaboration between families and general education institutions amid the crisis of the existing system. An analysis of the scientific literature identifies «Schools of Conscious Parenting» as a promising form of family-school collaboration. The characteristics of the developed «School of Conscious Parenting» program are presented. The stages of its implementation in a general education institution are described. And their substantive content is demonstrated. A pilot study of the program's effectiveness is conducted. The results of a diagnostic study of the dynamics of conscious parenting development among «School of Conscious Parenting» participants in the experimental and control groups are presented. The effectiveness of this form of family-school collaboration is demonstrated. The conditions for the effective implementation of the developed program are formulated.

Key words: school, family, students, interaction, forms of interaction, school of conscious parenting.

Введение. Значимость семьи в формировании личности ребёнка и сложность стоящих перед общеобразовательной организацией задач обуславливают необходимость тесного сотрудничества школы и родителей обучающихся. Смена поколения родительства и образовательной парадигмы актуализирует поиск результативных форм их взаимодействия, определяя интерес исследователей к данной научной проблеме.

Так, в многочисленных исследованиях (Ю. Дариюш [5], Е.А. Зайцева, И.А. Щупко, И.В. Зайцева [7], Д.В. Лепешев, А.Т. Ахметжанова [8], В.Н. Хайченко, В.Н. Хайченко, Е.С. Короченко, Г.Г. Нечепаева [13] и др.) раскрывается роль семьи в становлении и развитии личности ребёнка, формировании его социально значимых качеств.

Необходимость взаимодействия семьи и школы обосновывается в работах Н.Г. Акушевой, В.А. Гимазутдиновой, Ю.С. Фоминой [1], М.Б. Григоревской, Л.В. Жупиковой, М.А. Цынкер, Н.А. Гребенниковой [3] и др. Особенности взаимодействия данных социальных институтов в современных условиях выступают в качестве предмета исследования в работах О.В. Ловягиной [9], Н.В. Мушастой [10], Н.Е. Сергеевой [16], О.В. Эрлих [19] и др., проблемы взаимодействия – в работах О.Г. Кошевой, В.И. Куриленко, Л.В. Скоковой, А.А. Сыровацкого [2], Л.Х. Джабраиловой, С.А. Астамирова [6] и др.

В процессе взаимодействия семьи и школы широко используются, представленные в научной литературе, как традиционные (Л.Н. Приходько [12] и др.), так и инновационные (О.М. Голубева [4] и др.) формы и технологии. Необходимость поиска и внедрения последних, в условиях кризиса сложившейся системы взаимодействия семьи и школы, доказывается в исследовании И.В. Степановой [17]. К таким инновационным формам относится «Школа осознанного родительства».

«Школа осознанного родительства» играет значимую роль в формировании у матерей и отцов обучающихся интегративной личностной характеристики, получившей название «осознанное родительство», т.е. обеспечивающих гармоничность семейного воспитания родительских чувств, позиций, убеждений и ценностных ориентаций (И.В. Позднякова, В.А. Пегов [11], Т.А. Рязанова, З.И. Лаврентьева [14], Ю.А. Семыкина [15], В.Г. Шубович, М.М. Шубович, Е.А. Борисова [18] и др.).

В этой связи цель статьи – разработка и проверка эффективности программы деятельности «Школы осознанного родительства» как одной из инновационных форм взаимодействия семьи и школы.

Изложение основного материала статьи. Осуществлённый анализ научной литературы и практики воспитания свидетельствует об усиливающейся тенденции в семейном воспитании, связанной с осознанным родительством [11; 14; 15; 18]. Под осознанным родительством в современных исследованиях (В.Г. Шубович, М.М. Шубович, Е.А. Борисова и др.) понимается «интегральное психологическое образование личности отца или матери, представляющее собой систему взаимодействия ценностных ориентаций, родительских установок, чувств, отношений, позиций и родительской ответственности, способствующих формированию гармоничного стиля семейного воспитания» [18, С. 32].

Одной из форм взаимодействия семьи и школы, способствующей формированию осознанной родительской позиции и построению продуктивного диалогического взаимодействия в системе «родитель – ребёнок» и «родитель – педагог», выступает «Школа осознанного родительства». В этой связи была разработана и апробирована программа организации и осуществления деятельности «Школы осознанного родительства».

Цель программы «Школа осознанного родительства» состоит в создании условий для формирования активной родительской позиции и развития психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся.

Достижение заявленной цели реализуется через постановку и решение следующих задач:

1. Создание положительных образов «семьи», «детства», «родительства», «отцовства», «материнства», осознание их неприходящей ценности.
2. Формирование у родителей обучающихся системы знаний в области педагогики и психологии семьи и детско-родительских отношений, а также возрастной психологии.
3. Развитие у родителей умений и навыков построения конструктивного взаимодействия с детьми на основе понимания их возрастных и индивидуальных особенностей.
4. Оказание помощи родителям в решении актуальных проблем воспитания детей, разрешения кризисов в детско-родительских отношениях, укреплении внутренних ресурсов и стрессоустойчивости, осознании и принятии своих чувств и эмоций.

Реализация программы включает в себя последовательное прохождение следующих этапов: организационного, содержательно-технологического и рефлексивного.

I этап – организационный. На данном этапе основное внимание уделяется мотивации потенциальных участников «Школы» из числа заинтересованных родителей. Особое место в этом процессе занимает работа с родителями детей из «группы риска». Одновременно на первом этапе осуществляется первичная диагностика участников «Школы» с целью выявления уровня сформированности осознанного родительства.

II этап – содержательно-технологический. На данном этапе работа «Школы» строится в соответствии с примерным тематическим планом, адаптируемым под запрос родителей, с учётом их актуальных потребностей и результатов диагностики (рисунок 1).

Таблица 1

Примерный план работы «Школы осознанного родительства»

№	Тема	Кол-во часов
1.	Семья как социально-психологическая система	2
2.	Влияние стиля родительской привязанности и детских психологических травм на развитие ребёнка	2
3.	Особенности развития ребенка в младенческом возрасте	2
4.	Современный дошкольник: особенности развития, обучения и воспитания	2
5.	Подготовка ребёнка к школе: рекомендации педагогов и психологов	2
6.	Младший школьный возраст как фундамент школьной успешности	2
7.	Кризис подросткового возраста	2
8.	Трудное поведение: причины и пути преодоления	2
9.	Сепарация: родители и дети	2
10.	Правила новой жизни со взрослым ребенком	2
Итого:		20 часов

В ходе реализации программы используются такие психолого-педагогические методики и техники, как: индивидуальные и микрогрупповые консультации, тренинг, мозговой штурм, психогимнастика, арт- и кино-терапия и др.

III этап – рефлексивный. На данном этапе осуществляется повторная диагностика уровня сформированности позиции осознанного родительства. Совместно с родителями – участниками «Школы» осуществляется рефлексия деятельности, намечаются перспективы и формы дальнейшего взаимодействия родителей и общеобразовательной организации.

Разработанная программа «Школы осознанного родительства» была апробирована на базе МБОУ СОШ № 78 г. Пензы. С целью определения эффективности деятельности «Школы» была проведена входная и итоговая диагностика среди родителей обучающихся начальных классов, принявших участие в работе «Школы» (экспериментальная группа, ЭГ – 30 человек), и родителей, не принимавших участие в ней (контрольная группа, КГ – 30 человек). В качестве методики, позволившей судить об изменениях, произошедших в интегративном показателе – осознанное родительство – был использован тест «Сознательное родительство» (разработан М.С. Ермихиной под руководством Р.В. Овчаровой). Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика уровня сформированности осознанного родительства в ЭГ и КГ

	Уровень											
	пороговый				базовый				продвинутый			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
Критерий*	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1	34,10	14,56	31,30	25,21	55,83	31,15	61,79	51,15	18,47	63,09	18,83	31,25
2	32,30	13,54	29,20	28,45	55,83	29,35	59,15	50,08	17,41	62,68	17,58	29,45
3	26,40	9,20	25,10	24,21	53,12	25,12	57,16	49,13	16,13	61,18	16,95	25,33
4	28,20	16,13	24,40	22,83	49,84	24,29	55,12	48,65	15,14	58,13	14,13	24,48
5	25,30	12,20	23,50	21,51	48,62	23,80	49,13	50,13	14,82	57,08	15,42	23,85
6	30,50	14,50	21,50	18,12	54,25	21,40	53,18	51,77	15,84	59,86	16,35	21,85
7	33,20	13,18	31,62	23,18	55,81	31,58	61,86	49,09	18,88	58,00	17,43	30,48
	30,00	13,33	26,66	23,33	53,33	26,67	56,67	50,00	16,67	60,00	16,67	26,67

**1 – родительские позиции; 2 – родительские чувства; 3 – родительская ответственность; 4 – родительские установки и ожидания; 5 – семейные ценности; 6 – стиль семейного воспитания; 7 – родительское отношение.*

Анализ представленных в таблице 1 данных позволяет констатировать наличие положительной динамики сформированности осознанного родительства в ЭГ (существенные изменения) и КГ (незначительные изменения). Так, в ЭК количество родителей – участников «Школы осознанного родительства» с диагностированным продвинутым уровнем выросло с 16,67% до 60,00%. В КГ за аналогичный период подобный показатель увеличился с 16,67% до 26,67%. Для родителей с продвинутым уровнем сформированности осознанного родительства присущи такие свойства и качества личности, как: осознанная родительская позиция, понимание и принятие своих родительских чувств и ответственности за личностное развитие ребёнка, сформированность родительских установок, определяющих характер взаимодействия с ребёнком на основе сложившейся системы семейных ценностей и стиля семейного воспитания и др.

Одновременно в ЭГ выявлено значительное снижение (с 30,00% до 13,33%) количества родителей – участников «Школы осознанного родительства» с пороговым уровнем сформированности осознанного родительства. В КГ подобного рода снижение наблюдалось лишь у 3,33%. У родителей с диагностируемым пороговым уровнем можно наблюдать такие негативные для детско-родительских отношений признаки, как: несформированность родительской позиции, её противоречивый характер; наличие стереотипных и/или ошибочных суждений о детско-родительских отношениях и негативных установок; непонимание своих истинных родительских чувств и реальных мотивов; перекладывание ответственности за личностное развитие ребёнка и характер складывающихся с ним отношений на школу, бабушек и дедушек; неустойчивый стиль воспитания ребёнка в семье, противоречивый характер предъявляемых к ребёнку требований; травматичный характер детско-родительских отношений и др.

Что касается базового уровня сформированности осознанного родительства, то его изменение произошло за счёт перераспределения с порогового на базовый, с базового – на продвинутый (например, в ЭГ он уменьшился на 16,67% за счёт увеличения на 43,33% количества родителей с диагностируемым продвинутым уровнем). Родители, относящиеся к базовому уровню сформированности осознанного родительства характерны: наличие, но недостаточная устойчивость родительской позиции; понимание своих родительских чувств без должного принятия части из них; завышенные/заниженные ожидания от собственного ребёнка и от самого себя как родителя; стиль семейных отношений не всегда/не во всех аспектах способствует развитию личности ребёнка и др.

Анализ результатов деятельности «Школы осознанного родительства» позволил сформулировать две группы условий, определяющих её эффективность: организационно-технических и психолого-педагогических.

Организационно-технические условия включают в себя:

– кадровую обеспеченность функционирования «Школы» (специалист, реализующий программу, должен иметь психолого-педагогическое образование и опыт практической деятельности);

– материально-техническую базу, способствующую решению задач реализации программы «Школы» (наличие аудитории, приспособленной для групповой работы, включая выполнение тренинговых упражнений, мультимедийное оборудование и др.);

– регулярное участие родителей обучающихся в работе «Школы», их ответственное отношение к домашним заданиям и осознанность выполнения рекомендаций педагога-психолога;

– донесение до всех заинтересованных представителей педагогической общественности информации о задачах, содержании и результативности деятельности «Школы».

К психолого-педагогическим условиям, способствующим успешной реализации программы «Школы осознанного родительства», следует отнести такие, как:

– обеспечение психологически безопасной среды – содружества единомышленников, построенной на взаимоуважении, доверии, принятии, помощи и поддержки;

– установление обратной связи посредством активного включения родителей обучающихся в совместную деятельность, выполнение тренинговых заданий и упражнений, прохождение психологического тестирования и опросов;

– мотивационная готовность родителей обучающихся применять на практике полученные в процессе участия в работе «Школы» знания и техники в семейном воспитании детей и в процессе построения конструктивного взаимодействия с педагогами общеобразовательной организации;

– формирование у родителей, принимающих участие в работе «Школы» рефлексивной родительской позиции как субъекта детско-родительских отношений и др.

Выводы. Таким образом, значимость построения продуктивного взаимодействия семьи и школы в условиях кризиса сложившейся системы определяет необходимость поиска инновационных форм сотрудничества родителей обучающихся и общеобразовательной организации. Анализ научной литературы позволил определить в качестве одной из перспективных форм взаимодействия «Школу осознанного родительства». Полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о результативности деятельности «Школы осознанного родительства» как одной из форм взаимодействия семьи и школы, способствующей формированию осознанной родительской позиции и построению продуктивного диалогического общения в системе «родитель – ребёнок» и «родитель – педагог».

Литература:
1. Акушева, Н.Г. Взаимодействие семьи и школы / Н.Г. Акушева, В.А. Гимазутдинова, Ю.С. Фомина // Вестник научных конференций. – 2023. – № 11-3(99). – С. 12-13
2. Взаимодействие семьи и школы: проблемы и пути их решения / О.Г. Кошевая, В.И. Куриленко, Л.В. Скокова, А.А. Сыровацкий // Вестник научных конференций. – 2023. – № 3-4(91). – С. 61-62
3. Взаимодействие школы и семьи в воспитании детей / М.Б. Григоревская, Л.В. Жупикова, М.А. Цынкер, Н.А. Гребенникова // Вестник научных конференций. – 2019. – № 3-2(43). – С. 18-20
4. Голубева, О.М. Взаимодействие семьи и школы: возможности современных информационных технологий / О.М. Голубева // Проблемы научной мысли. – 2018. – Т. 10. – № 1. – С. 37-42
5. Дариюш, Ю. Семья, стили воспитания и их роль в формировании личности детей / Ю. Дариюш // Вестник Педагогического университета. – 2018. – № 1(73). – С. 66-70
6. Джабраилова, Л.Х. Анализ проблем организации взаимодействия семьи и школы / Л.Х. Джабраилова, С.А. Астамиров // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 27. – № 1(29). – С. 69-74
7. Зайцева, Е.А. Роль семьи в воспитании школьника / Е.А. Зайцева, И.А. Щупко, И.В. Зайцева // Вестник научных конференций. – 2018. – № 10-3(38). – С. 39-40
8. Лепешев, Д.В. Психологические факторы влияния семьи на личность ребенка / Д.В. Лепешев, А.Т. Ахметжанова // Вестник Омского регионального института. – 2017. – № 1. – С. 135-141
9. Ловягина, О.В. Взаимодействие семьи и школы в современных условиях / О.В. Ловягина // Вестник научных конференций. – 2023. – № 1-3(89). – С. 59-61
10. Мушастая, Н.В. Взаимодействие семьи и школы как современная педагогическая проблема / Н.В. Мушастая // Преемственность в образовании. – 2019. – № 24(12). – С. 240-253
11. Позднякова, И.В. Путь осознанного родительства в контексте современного образования / И.В. Позднякова, В.А. Пегов // Учитель и время. – 2018. – № 13. – С. 222-230
12. Приходько, Л.Н. Формы взаимодействия школы и семьи / Л.Н. Приходько // Начальная школа. – 2020. – № 12. – С. 52-53
13. Роль семьи в формировании личности ребёнка / В.Н. Хайченко, В.Н. Хайченко, Е.С. Короченко, Г.Г. Нечепаева // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 12-1(45). – С. 121-124
14. Рязанова, Т.А. Динамика уровня осознанности родителей в результате вовлечения в партнерские отношения со школой / Т.А. Рязанова, З.И. Лаврентьева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(58). – С. 5-10
15. Семыкина, Ю.А. Различные формы взаимодействия семьи и школы для повышения уровня родительской компетентности / Ю.А. Семыкина // Научные исследования современных ученых: XXV Международная научно-практическая конференция (Москва, 30 октября 2017 года). – Москва: Научный центр «Олимп», 2017. – С. 51-52
16. Сергеева, Н.Е. Семья и школа: особенности взаимодействия / Н.Е. Сергеева // Педагогический поиск. – 2016. – № 11-12. – С. 52-56
17. Степанова, И.В. Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы / И.В. Степанова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1(28). – С. 53-60
18. Шубович, В.Г. Формирование осознанного родительства в студенческих семьях / В.Г. Шубович, М.М. Шубович, Е.А. Борисова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 30-34
19. Эрлих, О.В. Взаимодействие семьи и школы в новых социально-педагогических условиях / О.В. Эрлих // Человек и образование. – 2017. – № 2(51). – С. 34-37

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Гаах Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РИСКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ: НА ПРИМЕРЕ КАЛУЖСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается влияние внедрения искусственного интеллекта (ИИ) на развитие критического мышления студентов. Основное внимание уделяется потенциальным преимуществам технологий ИИ – повышению вовлеченности и автоматизации образовательных процессов. Рассматриваются и риски, включая возможное снижение самостоятельности и аналитических навыков учащихся. Также обсуждаются нормативные инициативы и темы регулирования использования ИИ в разных странах. Освещены вопросы перспектив интеграции ИИ в образовательную практику. Методологически исследование основано на опросе студентов КГУ им. К.Э. Циолковского. Данное исследование позволило оценить восприятие и опыт использования ИИ. Показать его влияние на навыки решения проблем и критическое мышление. Использовались статистические методы для анализа данных о предварительном опыте использования ИИ и его воздействии на когнитивные навыки. Результаты исследования подчеркивают важность баланса между внедрением новых технологий и сохранением ключевых образовательных навыков.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, критическое мышление, преимущества, риски.

Annotation. This article examines the impact of artificial intelligence (AI) on the development of students' critical thinking. It focuses on the potential benefits of AI technologies-increased engagement and automation of educational processes. Risks are also considered, including the potential decline in student independence and analytical skills. Regulatory initiatives and issues related to the use of AI in various countries are also discussed. The prospects for integrating AI into educational practice are also explored. The study's methodological basis is a survey of students at K.E. Tsiolkovsky Kazan State University. This study assessed perceptions of and experience with AI, demonstrating its impact on problem-solving and critical thinking. Statistical methods were used to analyze data on prior experience with AI and its impact on cognitive skills. The study's results highlight the importance of balancing the adoption of new technologies with the preservation of key educational skills.

Key words: artificial intelligence, education, critical thinking, benefits, risks.

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) все чаще становится преобразующей силой в секторе образования,

предлагая беспрецедентные возможности для улучшения учебного процесса и результатов. Системы обучения с использованием ИИ обещают произвести революцию в традиционных образовательных парадигмах, включая предоставление персонализированных путей обучения и механизмов обратной связи в режиме реального времени. Однако наряду с этими достижениями растут опасения по поводу потенциальных негативных последствий ИИ для критически важных когнитивных навыков, особенно критического мышления. В данном исследовании рассматриваются эти опасения посредством целенаправленного изучения влияния обучения с использованием ИИ на критическое мышление студентов в контексте образовательной системы. Критическое мышление – это фундаментальный навык, необходимый для решения проблем, принятия решений и эффективного анализа и синтеза информации [3].

Однако растет число публикаций, свидетельствующих о том, что обучение с использованием ИИ, хотя и полезно во многих аспектах, может непреднамеренно подорвать развитие навыков критического мышления [5]. Эта проблема возникает из-за тенденции систем ИИ предоставлять легкодоступные решения и информацию, потенциально отбивая у студентов желание глубоко вникать в учебный материал и развивать свои аналитические способности. Несмотря на многочисленные преимущества, связанные с использованием ИИ в образовании, многие педагоги признают потенциальные риски, связанные с конфиденциальностью и безопасностью данных [9; 13]. Хотя студенты могут не в полной мере осознавать эти риски, педагоги могут распознать потенциальные опасности, связанные с ИИ, особенно в отношении автоматической генерации результатов, которые могут быть лишены надлежащего контекста или точности.

Следовательно, инструменты ИИ рассматриваются как важнейшие инструменты для повышения вовлеченности студентов в процесс обучения. Однако степень, в которой инструменты ИИ представляют собой преимущество или недостаток для образовательных систем, остается неясной [10]. Преподаватели пытаются определить, может ли использование студентами инструментов ИИ в заданиях подорвать навыки решения проблем и снизить их способность самостоятельно решать сложные вопросы.

Напротив, студенты, являющиеся основными пользователями этих инструментов, часто воспринимают ИИ как значительно помогающий им в понимании сложных концепций, независимо от их области обучения [6].

Цель данного исследования – изучить влияние инструментов ИИ на навыки решения проблем у студентов и оценить, в какой степени эти инструменты помогают студентам понимать и выполнять задания. В рамках этого исследования проводится анализ преимуществ и недостатков использования ИИ в образовании для изучения рисков, связанных с обучением с использованием ИИ, для развития критического мышления.

Изложение основного материала статьи. В последние годы общество столкнулось со значительными проблемами в адаптации к непрерывному технологическому прогрессу, в значительной степени из-за отсутствия всеобъемлющих руководящих принципов по его внедрению. Сектор образования, неразрывно связанный с развитием будущих поколений, глубоко затронут этими изменениями.

На данный момент в России ещё нет единого федерального закона, который бы полностью регулировал использование ИИ в образовании. Однако активно формируется обширная нормативная база, состоящая из указов, стандартов и законопроектов. Основные документы и инициативы, которые уже действуют или находятся на финальной стадии разработки:

Указ Президента РФ от 26.02.2026 № 116: Образована Комиссия по вопросам развития технологий ИИ. Её задача – координировать использование ИИ в учебном процессе для подготовки педагогов и специалистов, а также анализировать связанные с этим риски.

Поручение Президента РФ (февраль 2026): Правительству поручено до 15 июля 2026 года внести изменения в образовательные стандарты (ФГОС). Это обяжет вузы включать в программы освоение компетенций по работе с ИИ с учётом требований безопасности и этики.

ГОСТ Р 72393-2025: Устанавливает требования к системам ИИ для идентификации вовлеченности студентов при онлайн-обучении.

Таким образом, регулирование ИИ в образовании находится в активной фазе: технические стандарты уже работают, изменения в программах обучения запущены, а комплексный закон ожидается не позднее 2027 года.

Кроме того, анализ публикационной активности показывает большой интерес к проблеме использования ИИ в образовании [1; 2; 8], и на его основе можно выделить несколько основных тем, которые находятся в центре внимания исследователей:

Повышение вовлеченности студентов: обзор статей (2015-2025 гг.) подтверждает, что ИИ-инструменты (чат-боты, адаптивные системы) наиболее эффективно повышают вовлеченность, когда интегрированы в интерактивные методы обучения.

Трансформация преподавания и персонализация: исследования единодушны во мнении, что ИИ значительно повышает персонализацию обучения и автоматизирует рутинные задачи преподавателей, такие как проверка заданий и создание учебных материалов [12].

Обучение в течение всей жизни: обзор показал, что ИИ способствует формированию навыков самоорганизации и непрерывного обучения, что особенно важно для подготовки специалистов к быстро меняющемуся миру.

Прикладные аспекты: исследования ведутся в конкретных областях. Например, обзор 2025 года из Казахстана показывает, что на постсоветском пространстве ИИ активно применяется в преподавании языков и для академического письма, особенно для проверки грамматики и поиска плагиата [4].

Проблема академической честности и этики. Это, пожалуй, самый острый и широко обсуждаемый вопрос [11].

Эмпирические исследования дают представление о реальном положении дел. Отношение преподавателей: большинство положительно оценивает потенциал ИИ, но сталкивается с техническими и организационными барьерами, что указывает на необходимость обучения и поддержки [12]. Отношение студентов: студенты активно используют ИИ, но относятся к его результатам с долей скептицизма (средняя оценка доверия 5,5 из 10) [7].

Несмотря на огромный интерес к теме, систематические обзоры выявляют ряд нерешенных проблем, которые станут направлениями для будущих исследований: необходимость в долгосрочных исследованиях влияния ИИ на когнитивные способности; разработка эффективных педагогических стратегий, которые не просто используют ИИ, а интегрируют его в учебный процесс с пользой.

Исходя из существующей литературы, очевидно, что предварительное знакомство с инструментами ИИ может влиять на развитие навыков критического мышления. Студенты, знакомые с технологиями ИИ до поступления в университет, лучше подготовлены к использованию этих инструментов для когнитивного развития. Это приводит к формулировке следующей гипотезы: студенты, ранее знакомые с инструментами ИИ (в рамках курсов, онлайн-курсов или самообучения) до поступления в университет, демонстрируют более значительное улучшение навыков критического мышления, чем те, кто не имел предварительного опыта.

Методология. В данном исследовании использовался количественный подход для изучения влияния инструментов ИИ

на навыки критического мышления, академическую успеваемость и способности к решению проблем студентов в КГУ им К.Э. Циолковского (г. Калуга). В исследовании использовался метод опроса, в рамках которого собирались данные от студентов университета для оценки их восприятия и опыта использования обучения с помощью ИИ. Целью исследования было проверить выдвинутую гипотезу посредством статистического анализа ответов на опрос. Целевая группа включала студентов КГУ, представляющих различные дисциплины и академические уровни, включая программы бакалавриата, специалитета и магистратуры. Выборка была разработана таким образом, чтобы обеспечить разнообразие, включив студентов с различной степенью знакомства с инструментами ИИ. Размер выборки 57 студента был выбран для обеспечения баланса между осуществимостью и статистической мощностью, что позволило провести анализ между переменных взаимосвязей.

В исследовании использовалась стратифицированная случайная выборка на основе направления подготовки, курса обучения и предыдущего опыта использования инструментов ИИ. Случайная выборка внутри каждого слоя обеспечила репрезентативность, что позволило проводить сравнения между различными группами студентов. Опрос состоял из трех разделов: демографическая информация, предыдущий опыт использования инструментов ИИ и использование инструментов ИИ, и их влияние.

Независимыми переменными в этом исследовании были предыдущий опыт использования инструментов ИИ (да/ нет) и частота использования инструментов ИИ (ежедневно, еженедельно, ежемесячно). Зависимые переменные включали: улучшение навыков критического мышления, восприятие академической успеваемости и эффективности выполнения заданий, снижение навыков решения проблем и веру в инструменты ИИ, способствующие пониманию сложных концепций.

Исследование соответствовало этическим стандартам исследований с участием людей, гарантирующее конфиденциальность и анонимность. Участники были проинформированы о цели исследования, добровольном характере участия и мерах, принятых для защиты их данных. В исследовании признаются потенциальные ограничения, включая размер выборки и характер данных опроса, что может повлиять на обобщаемость результатов, поскольку данные были собраны в одном университете в городе.

Результаты и обсуждение. В исследовании приняли участие студенты разных направлений подготовки, представляющие различные группы населения, с целью понять их опыт и восприятие обучения с использованием ИИ. Собранные демографические данные предоставляют ценную информацию о профилях респондентов, что имеет решающее значение для интерпретации полученных результатов. Как показано в таблице 1, большинство респондентов относятся к возрастной группе. Такое преобладание ожидаемо, учитывая, что целевая аудитория опроса – студенты.

Таблица 1

Статистика по возрастным группам

Возрастная группа	Количество
17-22	51
23-27	3
28-32	2
33 и старше	1

Такое распределение по возрасту подчеркивает, что полученные данные в основном отражают опыт более молодых студентов, которые с большей вероятностью вовлечены в современные образовательные технологии.

Как показано в таблице 2, области обучения респондентов различались: наиболее распространенной специальностью была информационные системы и технологии, за ней следовали ИТ-системы в бизнесе и управлении и далее архитектурное проектирование. Такое распределение указывает на значительный интерес к техническим и связанным с бизнесом областям среди респондентов, что может повлиять на их знакомство и комфорт при работе с инструментами ИИ.

Таблица 2

Статистика по направлениям подготовки

Направление подготовки	Количество
Информационные системы и технологии	23
ИТ-системы в бизнесе и управлении	18
Архитектурное проектирование	11
Строительство	5

На вопрос о предыдущем опыте работы с инструментами ИИ до университета, как показано в таблице 3, значительное число студентов изучали ИИ в рамках личного интереса и самообучения. Это различие в предварительном опыте имеет важное значение, поскольку оно может повлиять на то, как студенты воспринимают и используют инструменты ИИ в своей текущей академической деятельности.

Таблица 3

Статистика по опыту использования ИИ

Опыт работы с ИИ	Количество
Да, благодаря личному интересу и самообучению	26
Нет, прошлого опыта не было	22
Да, благодаря очным курсам	6
Да, благодаря онлайн-курсам	3

Эти демографические данные закладывают основу для понимания контекста, в котором студенты взаимодействуют с инструментами ИИ. Преобладание молодых студентов первого курса технических и бизнес-специальностей свидетельствует о высоком уровне адаптивности и потенциальном энтузиазме в отношении интеграции ИИ в их учебные

процессы. Однако различный уровень предыдущего опыта работы с ИИ указывает на то, что, хотя некоторые студенты могут уметь эффективно использовать эти инструменты, другим может потребоваться дополнительная поддержка и обучение для их эффективного использования. Эта информация создает основу для анализа влияния обучения с использованием ИИ на критическое мышление и навыки решения проблем среди студентов университетов.

Интерпретация, представленная в таблице 4, показывает, что студенты, ранее работавшие с инструментами ИИ, имеют более высокий средний балл по навыкам решения проблем (3,217) по сравнению с теми, кто не имел предварительного опыта (2,689). t-статистика для этого сравнения составляет -1,276, а p-значение равно 0,208, что больше уровня значимости 0,05. p-значение 0,208 указывает на то, что разница в навыках решения проблем между двумя группами статистически незначима.

Таблица 4

Результаты 2-х выборочного теста

Группа	Средний уровень навыков решения проблемы
Отсутствие предварительного опыта работы с ИИ-инструментами	2,689
Предварительный опыт	3,217

Также были рассчитаны U-критерий Манна-Уитни и коэффициент Коэна d. U-критерий Манна-Уитни подходит для сравнения различий между двумя независимыми группами, когда зависимая переменная является порядковой или непрерывной, но не имеет нормального распределения. Коэффициент Коэна d – это мера величины эффекта, которая может использоваться для обозначения стандартизированной разницы между двумя средними значениями, помогая понять величину различия, даже если p-значение не является статистически значимым. Значение p, равное 0,172, больше 0,05, что указывает на отсутствие статистически значимой разницы в навыках решения проблем между студентами, имевшими и не имевшими предварительного опыта работы с инструментами ИИ. Размер эффекта составляет 0,391, что указывает на малый или средний размер эффекта. Отрицательное значение предполагает, что студенты, не имевшие предварительного опыта работы с инструментами ИИ, обладают несколько более низкими навыками решения проблем по сравнению со студентами, имевшими такой опыт, хотя эта разница не является статистически значимой.

Результаты критерия Манна-Уитни подтверждают результаты двухвыборочного t-критерия, указывая на отсутствие значимой разницы в навыках решения проблем между студентами, имевшими и не имевшими предварительного опыта работы с инструментами ИИ. Коэффициент Коэна d дает меру размера эффекта, предполагая, что разница, хотя и мала или имеет среднюю величину, не является статистически значимой. Следовательно, неспособность отклонить нулевую гипотезу и вывод об отсутствии существенных доказательств того, что студенты, ранее знакомые с инструментами ИИ, демонстрируют более значительное улучшение навыков критического мышления по сравнению с теми, кто не имел предварительного опыта работы с ними.

Выводы. Целью данного исследования было изучение влияния обучения с использованием ИИ на критическое мышление студентов. Использовав количественную методологию и опросив 57 студентов из образовательного учреждения в г. Калуга, исследование стремилось понять влияние инструментов ИИ на эти важные когнитивные навыки. Анализ не выявил существенной разницы в навыках критического мышления между студентами, ранее знакомыми с инструментами ИИ, и теми, кто не знаком с ними. Несмотря на ожидание, что предварительный опыт может улучшить критическое мышление, данные не подтвердили эту гипотезу, указывая на то, что другие факторы могут играть более важную роль в развитии этих навыков.

Результаты этого исследования подчеркивают сложную взаимосвязь между использованием инструментов ИИ и развитием когнитивных навыков. Хотя инструменты ИИ могут значительно повысить академическую успеваемость и эффективность выполнения заданий, существует риск того, что чрезмерная зависимость от этих инструментов может препятствовать развитию навыков критического решения проблем. Эти выводы указывают на необходимость сбалансированной интеграции ИИ в образование, где инструменты ИИ используются для дополнения, а не замены традиционных методов обучения. Будущие исследования должны устранить ограничения, выявленные в этом исследовании, путем расширения выборки, включения объективных показателей когнитивных навыков и проведения продолжительных и сравнительных исследований в различных образовательных учреждениях. Кроме того, изучение влияния конкретных инструментов ИИ и учет мнений преподавателей и студентов могут дать более глубокое понимание практического применения и последствий ИИ в образовании.

Литература:

1. Алешковский, И.А. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, Н.П. Нарбут, [и др.] // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2024. – № 2. – С. 335-353

2. Амиров, Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Билалова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3(135). – С. 80-88

3. Галушина, П.С. Развитие критического мышления у студентов высших учебных заведений / П.С. Галушина, О.П. Неверова, Я.С. Павлова, [и др.] // Право и управление. – 2024. – № 11. – С. 92-96

4. Задаханова, А.А. Академическое письмо с использованием ИИ в прикладной лингвистике и в языковом образовании: обзорная статья / А.А. Задаханова, Э.Н. Жансеркеева, Ф.Д. Монтгомери, И.Б. Байсыдық // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия: Педагогические науки. – 2025. – № 3(78). – С. 150-168

5. Лазорак, О.В. Влияние искусственного интеллекта на развитие критического мышления у студентов университета / О.В. Лазорак // Современные наукоемкие технологии. – 2026. – № 2. – С. 182-188

6. Миндигулова, А.А. Возможности и ограничения инструментов искусственного интеллекта в образовании / А.А. Миндигулова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 137-141

7. Потапенко, А.А. Амфиболия ИИ: запретить нельзя использовать 2.0 / А.А. Потапенко, А.А. Похомова, Л.В. Филинская // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2025. – № 2. – С. 57-68

8. Проворова, Т.А. Генеративный искусственный интеллект и современный университет: новые вызовы и возможности / Т.А. Проворова, Н.А. Сергеева, Ю.В. Чехович // Вышэйшая школа. – 2024. – № 3. – С. 3-6

9. Соколов, Н.В. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ / Н.В. Соколов, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 166-169

10. Субботина, М.В. Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники / М.В. Субботина // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2024. – № 1. – С. 176-183

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

12. Токарев, Б.Е. Анализ применения искусственного интеллекта преподавателями вуза / Б.Е. Токарев, Б.А. Россихин // Вестник университета. – 2025. – № 1(7). – С. 45-55

13. Филинская, Л.В. Искусственный интеллект и образование: проблемы, риски, перспективы / Л.В. Филинская, И.В. Левицкая, А.А. Мисун // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2024. – № 3. – С. 71-77

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону);
магистр, инженер-метролог Газизов Денис Андреевич
ООО НПО «Турбулентность-ДОН (г. Ростов-на-Дону);
магистрант Серик Артем Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону)

КРИТЕРИИ НАДЕЖНОСТИ, ЖИВУЧЕСТИ И СТОЙКОСТИ В МОДЕЛЯХ СЛОЖНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Аннотация. Сложные педагогические системы включают множество разнородных элементов, взаимодействующих друг с другом; их число может достигать десятков тысяч. В настоящее время, требования к эффективности функционирования и качеству производимых педагогических систем значительно возросли; это определяется риском аварий и катастроф во время их эксплуатации. Моделирование сложных педагогических систем позволяет понять качество их функционирования в различных условиях, придать системам необходимые характеристики и минимизировать риски аварий и катастроф. Проблема моделирования заключается в определении возможности модели сложной педагогической системы учитывать каждый из ее составляющих разнородных элементов. Это обусловлено сложностью построения «модели поведения системы» из-за многоплановых взаимозависимостей ее частей, а также разноплановых взаимодействий между системой и окружающей средой. Моделирование сложных педагогических систем не может в значительной степени зависеть от уровня развития теоретических предположений. Поэтому, является актуальной необходимость разработки концепции, включающей исследовательские модели в пространстве «надежность», «живучесть» и «стойкость». Для решения задачи, необходимо построить многосвязную модель, которая фактически включает в себя несколько моделей воздействия: «надежность», «живучесть» и «стойкость». Объединение этих критериев в единую модель возможно только при разделении сложных педагогических систем на определенные классы. Этот вариант является «внутренним ресурсом», способным определять эффективность противодействия разрушительному воздействию внешней среды.

Ключевые слова: живучесть, критерии, моделирование, надежность, система автоматического управления, система массового обслуживания, сложная информационная система, сложная педагогическая система, стойкость.

Annotation. Complex educational systems include numerous heterogeneous elements interacting with each other; their number can reach tens of thousands. Currently, the requirements for the efficiency and quality of educational systems produced have increased significantly; this is determined by the risk of accidents and disasters during their operation. Modeling complex educational systems allows us to understand the quality of their functioning under various conditions, impart the necessary characteristics to the systems, and minimize the risks of accidents and disasters. The problem of modeling lies in determining the ability of the model of a complex educational system to take into account each of its heterogeneous constituent elements. This is due to the complexity of constructing a «model of system behavior» due to the multifaceted interdependencies of its parts, as well as the diverse interactions between the system and the environment. Modeling complex educational systems cannot significantly depend on the level of development of theoretical assumptions. Therefore, the need to develop a concept incorporating research models in the spaces of «reliability», «survivability», and «resilience» is urgent. To solve this problem, it is necessary to construct a multi-linked model that essentially incorporates several impact models: «reliability», «survivability», and «resilience». Combining these criteria into a single model is only possible by dividing complex educational systems into specific classes. This option represents an «internal resource» capable of determining the effectiveness of counteracting the destructive impact of the external environment.

Key words: survivability, criteria, modeling, reliability, automatic control system, mass service system, complex information system, complex pedagogical system, resistance.

Введение. События последних лет убедительно подтверждают, что изучение сложных информационных систем исключительно с точки зрения надежности, а также их оценка, не могут в полной мере предоставить информацию, необходимую для определения эффективности разработок этих систем. В данном случае сложные информационные системы – это системы, поведение которых трудно смоделировать из-за сложных взаимозависимостей между их частями или из-за сложных взаимодействий между системой и окружающей средой.

Это особенно актуально для сложных информационных педагогических систем (сложных педагогических систем), где, помимо классических подходов к оценке надежности и качества, все чаще используется комплексный подход, основанный на включении в перечень оценочных характеристик «надежности», «живучести» и «стойкости». Это позволяет лучше прогнозировать поведение этих систем в различных условиях эксплуатации, особенно когда внешние воздействия выходят за рамки норм, определенных эксплуатационными характеристиками, и характеризуются разнообразием явлений и воздействий [1; 2; 3].

Изложенеие основного материала статьи. *Теоретические аспекты моделирования сложных информационных педагогических систем.* В научном и теоретическом плане понятия «живучести» и «стойкости» сложных педагогических систем не имеют строгого определения, в отличие от понятия «надежности», как способности этих систем и их компонентов сохранять или быстро восстанавливать способность выполнять определенные функции после повреждений, как нормальных, так и аномальных, превышающих пределы, установленные стандартами и правилами. В этом случае «надежность» – это сложное свойство системы, зависящее от ее безотказной долговечности и ремонтопригодности [4].

Модели поддержания «живучести» и «стойкости» в средствах противодействия разнообразны в своих описаниях и лишены методологического единства.

Терминология, связанная с этими понятиями, также не имеет четкого определения и в большей степени привязана к конкретным областям функционирования сложных систем; например, «живучесть военной техники», «живучесть кораблей», «радиационная стойкость» и пр. В то же время отсутствует последовательный подход к определению взаимосвязи между понятиями «живучесть» и «стойкость». Один подход предполагает, что «живучесть» включает в себя понятие «стойкость» как составляющее качество; другой подход разделяет эти понятия, придавая им определенную степень независимости [5; 7].

Применительно к проблемам сложных педагогических систем «живучесть» – это свойство системы, характеризующее ее способность действовать под воздействием внешних нагрузок, циркулирующих в окружающей среде системы. «Стойкость» системы подразумевает ее способность выдерживать внешние нагрузки и функционировать в нормальном режиме на этапе возникновения нештатной ситуации – предкритической области функционирования системы. Таким образом, «стойкость» – это «живучесть» системы в предкритической области ее функционирования под воздействием внешних нагрузок [6].

Для подтверждения приведенного выше анализа потребовался бы обзор значительного числа публикаций, который выходит за рамки данной статьи и может быть принят на веру.

Моделирование сложных педагогических систем, как форма исследования, в силу своей прагматической природы, не может в значительной степени зависеть от уровня развития теоретических предположений. Поэтому важнейшие потребности диктуют необходимость разработки концепции, включающей исследовательские модели в пространстве «надежность», «живучесть» и «стойкость» [9].

Общим критерием для пространства «надежность», «живучесть» и «стойкость» является пространство состояний анализируемого объекта, необходимость оценки возможного ущерба в случае изменения состояний, выбор диапазона возможных воздействий на информационный объект внешних и внутренних факторов разрушительного плана. К общим критериям может также относиться тот факт, что наиболее чувствительным элементом всех сложных объектов является система управления. Часто система управления представляет собой четырехблочную структуру, включающую информационную, управляющую, исполнительную и обменную части. Разрушительные воздействия могут затрагивать любую из перечисленных частей системы или их комбинации. При этом последствия обобщаются и классифицируются следующим образом:

– незначительные (отсутствие последствий);
– изменения параметров в пределах допусков;
– изменения параметров, превышающие пределы допусков, но сохраняющие работоспособность;
– изменения параметров за пределами допусков с частичным сохранением выполняемых функций;
– изменения параметров вне допусков с потерей функциональности, но с возможностью восстановления;
– изменения параметров, выходящие за пределы допустимых значений, с потерей функциональности, но с возможностью восстановления;
– изменения параметров, выходящие за пределы допустимых значений и теряющие возможность восстановления (предельное состояние) [8].

Исследования надежности сложных педагогических систем показывают, что контрмеры принимаются на этапе проектирования, частично путем организации операций, а частично путем снижения функциональной нагрузки. Одновременно исследования основываются на поведении систем в случае отказов и неисправностей.

«Живучесть» сложных педагогических систем обусловлена способностью противостоять разрушительным воздействиям, направленным на изменение структуры и основных параметров элементов этой системы; в особых случаях допускается, что воздействия, связанные с исследованиями «живучести», направляются таким образом, чтобы причиняемый ущерб был максимальным.

«Стойкость» сложных педагогических систем следует рассматривать как противодействие скорости изменения параметров при сохранении структуры. В целом, в рассматриваемых моделях необходимо учитывать структурные, функциональные и эргономические факторы [11].

Критерии моделирования сложных информационных педагогических систем. Сложная педагогическая система объединяет элементы, выполняющие определенные действия, в единое целое. Это позволяет системе выполнять свои функции. Важна последовательность связей между элементами системы, т.е. алгоритм взаимодействия элементов в процессе работы системы. Наличие связи между элементами системы определяет факт их взаимодействия без посредников. Связи между элементами системы отражают ее структуру.

В настоящее время выдвинуто множество ценных концептуальных предложений по исследованию моделирования для изучения «живучести» сложных педагогических систем. В то же время, многие ключевые положения нуждаются в уточнении и конкретизации, особенно в части, касающейся снижения уровня общности и абстракции. Введенные понятия, такие как «внутренний потенциал системы», «остаточный ресурс», «стойкость системы при контрмерах» и пр., приобретают иное значение, когда раскрывается функциональное назначение системы, а также когда определяется диапазон воздействий и делается выбор моделей поведения. Предлагается рассматривать более узкие задачи, связанные со специфическими системами, не снижая при этом усилий по поиску общих подходов; с возможностью детализации критериев, введенных в концепции и другие теоретические элементы исследования [6].

Сложная педагогическая система объединяет элементы, выполняющие определенные действия, в единое целое. Это позволяет системе выполнять свои функции. Важна последовательность связей между элементами системы, т.е. алгоритм взаимодействия между элементами в процессе работы системы. Наличие связи между элементами системы определяет факт их взаимодействия без посредников. Связи между элементами системы отражают ее структуру.

В настоящее время выдвинуто множество ценных концептуальных предложений по исследованию моделирования для изучения «живучести» сложных педагогических систем. В то же время, необходимо уточнить и конкретизировать многие ключевые положения; особенно предлагается рассматривать в качестве объектов возможного исследования две распространенные типичные (сложные педагогические) системы: автоматическое управление и массовое обслуживание [1; 3].

Система автоматического управления формирует «закон управления» без вмешательства человека; она предназначена для изменения параметров управляемого объекта с целью формирования требуемого режима работы объекта.

Для системы автоматического управления индекс сохранения работоспособности (P) может быть представлен зависимостью: $\{Y[y_k]; \Pi[n_j]; \Gamma[g_i]; S[s_i]_\Pi <=> S[s_s]_p; H[h_m]_n <=> H[h]_p\}$

$Y[y_k]$ – набор параметров, характеризующих условия применения системы;

$\Pi[n_j]$ – набор параметров, характеризующих разрушительные воздействия;

$\Gamma[g_i]$ – набор параметров, характеризующих конкретную реализацию системы автоматического управления (например, «надежность»);

$S[s_i]_{\Pi}$ – прогнозируемые параметры предполагаемого использования системы автоматического управления;

$S[s_s]_p$ – набор параметров, определяющих возможные способы выполнения задач в условиях разрушительных воздействий с вероятностью не ниже заданного индекса сохранения работоспособности (Р);

$H[h_m]_n$ – набор характеристик, учитываемых при оценке выполнения задач с вероятностью не ниже заданного индекса сохранения производительности (Р).

Особенно в части, связанной с уменьшением уровня общности и абстракции. Введенные понятия, такие как «внутренний потенциал системы», «остаточный ресурс», «устойчивость системы при контрмерах» и другие, приобретают иное значение при выявлении функционального назначения системы, а также при определении диапазона воздействий и выборе моделей поведения. Предлагается рассматривать более узкие задачи, связанные со специфическими системами, не снижая усилий по поиску общих подходов; с возможностью детализации критериев, введенных в понятия и другие теоретические элементы исследования [11].



Рисунок 1. Структура модели системы массового обслуживания

$H_p \in H_n$; $S_p \in S_n$ – Совокупность этих условий может рассматриваться как критерий работоспособности после разрушительных воздействий. Такой подход не учитывает некоторые эксплуатационные факторы (время доступности, ремонтопригодность и другие). Однако полнота описания часто приводит к значительному усложнению модели, без заметного влияния на качество получаемых результатов.

Система массового обслуживания включает в себя определенное количество сервисных устройств (сервисных каналов) и предполагает наличие массового потока запросов на выполнение определенных задач и их разрешение [11].

Для систем массового обслуживания моделирование должно допускать расширенный диапазон стохастических вариаций параметров:

- законы назначения приоритетов;
- законы обслуживания;
- законы, регулирующие поведенческие дисциплины запросов в очереди;
- потоки восстановления;
- потоки отказов;
- потоки приложений.

Кроме того, модели должны включать процедуры структурных изменений, особенно в отношении дисциплины использования каналов (для многоканальных педагогических систем); или, в некоторых случаях, изменения фаз обслуживания. На практике это означает, что модель системы массового обслуживания становится динамической, и ее форма будет зависеть от времени и условий. На практике не меняется только исходная информация и цель эксперимента по моделированию.

На рисунке 1 показана структура модели системы массового обслуживания, основанная на критерии «надежность», «живучесть» и «стойкость». Структура имеет множество связей, что указывает на необходимость дополнительного анализа взаимосвязи между показателями надежности «естественного» происхождения и показателями, характеризующими разрушительные воздействия [8].

В настоящее время вопросы построения динамики, т.е. изменения параметров и структуры во времени, в моделях систем массового обслуживания практически не доводятся до уровня существующих методов и решаются отдельно в каждом конкретном случае.

Таким образом, для моделирования систем на основе критерия «надежность», «живучесть» и «стойкость» необходимо построить многосвязную модель, которая фактически включает в себя несколько моделей воздействия: «надежность», «живучесть» и «стойкость».

На рисунке 2 показаны некоторые взаимодействия между разрушительными воздействиями и возможностями системы автоматического управления по привлечению «внутренних ресурсов» для противодействия. Диаграмма не претендует на абсолютную полноту информативности, но может подтвердить возможности разработанного механизма алгоритма противодействия [9].

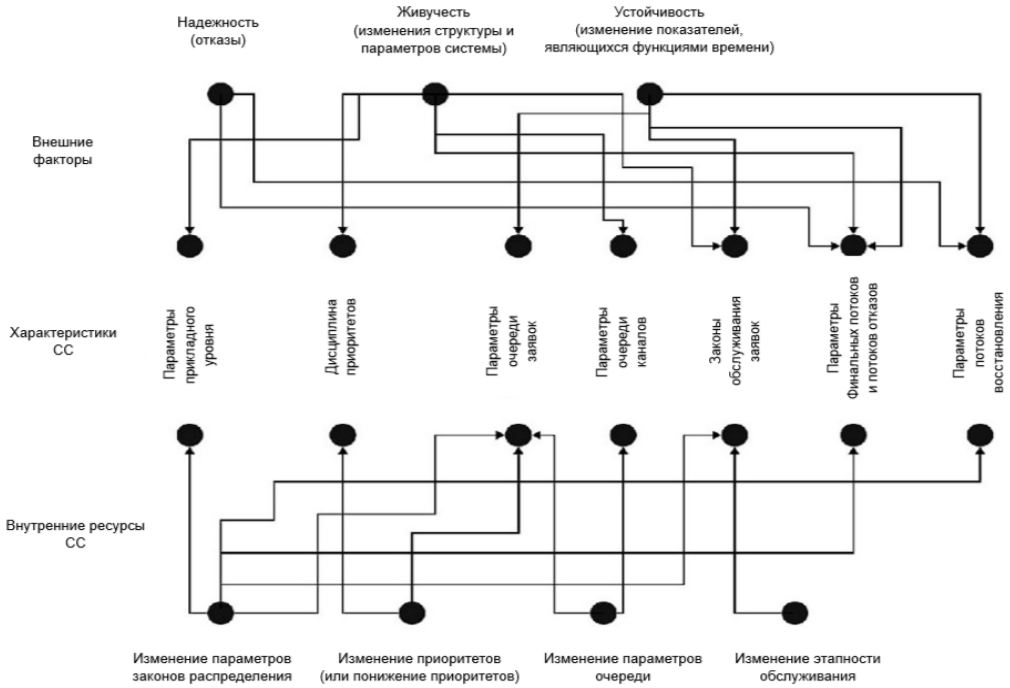


Рисунок 2. Структура системы массового обслуживания

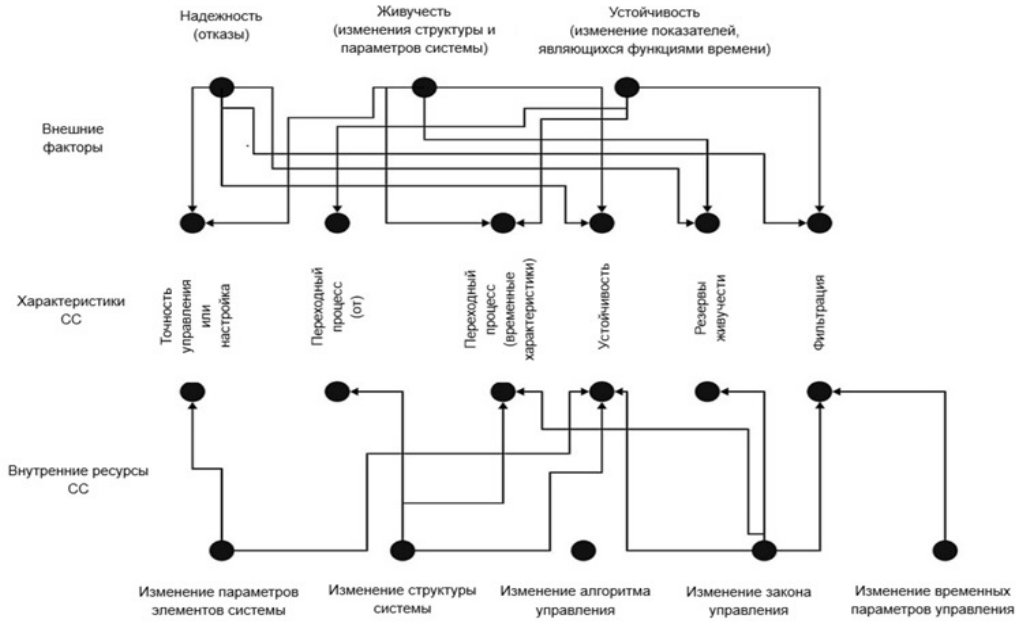


Рисунок 3. Схема системы массового обслуживания

На рисунке 3 показана аналогичная диаграмма для системы массового обслуживания. Кроме того, необходимо разработать алгоритм идентификации для обнаружения возникновения предельных состояний рассматриваемых систем. Вхождение в эти состояния позволяет дополнить статистические данные вероятностями катастрофического отказа для заданных условий моделирования [11].

Выводы. Предложенный подход предполагает возможность объединения критериев «надежность», «живучесть» и «стойкость» в единую модель. В то же время, в таком моделировании в настоящее время существует методологическая и даже терминологическая «жажда», а потребность в решении подобных проблем созрела. При этом объединение этих критериев в единую модель возможно только при разделении сложных педагогических систем на определенные классы, такие как автоматизированная система управления, система массового обслуживания и т.д. Такой подход можно рассматривать как «внутренний ресурс», способный определять эффективность противодействия разрушительному воздействию внешней среды.

Литература:

1. Альянах, И.Н. Моделирование вычислительных систем / И.Н. Альянах. – Ленинград: Машиностроение, 1988. – 233 с.

2. Волкова, В.Н. Основы теории систем и системного анализа: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Системный анализ и управление» / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – Санкт-Петербург: СПбГТУ, 1997. – 510 с.

3. Зобнин, Б.Б. Моделирование систем / Б.Б. Зобнин. – Екатеринбург: УГГГА, 2001. – 128 с.

4. Лисиенко, В.Г. Моделирование объектов с распределенными параметрами на примере трехуровневых АСУ нагревом

материала: учеб. пос. / В.Г. Лисиенко, З.Г. Салихов, О.А. Гусев. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ. – Москва: МИСиС, 2004. – 163 с.
5. Малеев, А.В. Математическое моделирование кристаллических и квазикристаллических структур: автореф. дис. ... д-ра физ.-мат. наук / А.В. Малеев. – Нижний Новгород: НГУ, 2011. – 50 с.
6. Моделирование и автоматизированное управление / В.Г. Лисиенко [и др.]; под ред. В.Г. Лисиенко. – Новоуральск: НИЯУ-МИФИ-НТИ, 2010. – 179 с.
7. Моделирование систем с использованием информационных технологий: учеб. пос. / В.Г. Лисиенко, Н.Г. Дружинина, О.Г. Трофимова, С.П. Трофимов. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 440 с.
8. Самарский, А.А. Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры / А.А. Самарский, А.П. Михайлов. – Москва: Наука: ФИЗМАТЛИТ, 1997. – 320 с.
9. Тарасик, В.П. Математическое моделирование технических систем: учебник для вузов / В.П. Тарасик. – Москва: Наука, 1997. – 600 с.
10. Уёмов, А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уёмов. – Москва: Мысль, 1971. – 311 с.
11. Шеннон, Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шеннон. – Москва: Мир, 1978. – 308 с.
12. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва: Наука, 1966. – 301 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигулловна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студент магистратуры Зиннатуллина Диляра Рамилевна
Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия организации профессионального роста педагога дошкольного образования в процессе профессиональной деятельности. Актуальность проблемы обусловлена современными требованиями к качеству дошкольного образования, необходимостью постоянного совершенствования профессиональных компетенций воспитателей и развитием системы непрерывного педагогического образования. Особое внимание уделяется вопросам методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций. В работе проанализированы научные подходы к определению сущности профессионального роста педагога дошкольного образования. Акцентируется внимание на факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности воспитателя в условиях образовательной организации. Автором выделены основные педагогические условия, обеспечивающие эффективность профессионального роста педагогов, среди которых организация методической работы, создание профессионально-развивающей среды, стимулирование самообразования и поддержка профессиональной рефлексии. Также, в данной статье раскрывается значение внутриорганизационного взаимодействия педагогов и администрации дошкольной образовательной организации. Подчеркивается необходимость внедрения современных образовательных технологий и инновационных форм повышения квалификации. Сделан вывод о том, что профессиональный рост педагога дошкольного образования представляет собой непрерывный и целенаправленный процесс, эффективность которого определяется комплексом взаимосвязанных педагогических условий. Отмечается, что реализация обозначенных условий способствует формированию устойчивой мотивации к профессиональному самообразованию, что, в свою очередь, ведёт к повышению качества педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональный рост педагога, дошкольное образование, педагогические условия, профессиональная компетентность, методическое сопровождение, профессиональное развитие, педагогическая деятельность, непрерывное образование.

Annotation. The article examines pedagogical conditions for organizing the professional growth of preschool education teachers in the process of professional activity. The relevance of the study is determined by modern requirements for the quality of preschool education, the need for continuous improvement of teachers' professional competencies, and the development of the system of continuous pedagogical education. Particular attention is paid to the issues of methodological support for teachers of preschool educational organizations. The paper analyzes scientific approaches to defining the essence of the professional growth of preschool teachers. The factors influencing the development of professional competence of preschool teachers within educational organizations are considered. The author identifies the main pedagogical conditions ensuring the effectiveness of teachers' professional growth, including the organization of methodological work, the creation of a professionally developing environment, stimulation of self-education, and support for professional reflection. The article reveals the importance of internal interaction between teachers and the administration of preschool educational organizations. The necessity of introducing modern educational technologies and innovative forms of professional development is emphasized. It is concluded that the professional growth of preschool teachers is a continuous and purposeful process, the effectiveness of which is determined by a complex of interconnected pedagogical conditions. The materials of the article can be used in the activities of heads of preschool educational organizations, methodologists, and teaching staff in the preschool education system. The study also highlights the importance of creating favorable organizational and pedagogical conditions for the development of teachers' professional potential. The practical significance of the article lies in the possibility of applying the presented approaches in the system of methodological support for preschool teachers.

Key words: professional growth of teachers, preschool education, pedagogical conditions, professional competence, methodological support, professional development, pedagogical activity, continuous education.

Введение. В современных условиях трансформации системы дошкольного образования проблема профессионального роста педагога выходит за рамки простого повышения квалификации. Актуальность данного вопроса обусловлена необходимостью адаптации к быстро меняющимся социальным запросам, внедрением новых образовательных стандартов и интеграцией цифровых технологий в воспитательно-образовательный процесс. Теоретические аспекты профессионализма

педагога раскрыты в работах А.К. Марковой [5], компетентностный подход к организации образования рассмотрен А.В. Хуторским [8], проблемы профессионального развития педагогов дошкольного образования исследованы И.Б. Бичевой, А.В. Мелентович [1], С.М. Зыряновой [3], А.А. Ковшовой [4]. Педагог дошкольной образовательной организации сегодня – это не просто транслятор знаний, а фасилитатор, тьютор и исследователь детской активности, чья компетентность напрямую влияет на качество развития личности ребенка [2].

Традиционная модель «обучение – работа» теряет свою эффективность, уступая место непрерывному образованию. Профессиональный рост перестает быть линейным процессом накопления стажа и превращается в динамичную систему самоактуализации. Педагог сталкивается с необходимостью осваивать компетенции в области психологии, нейронаук, инклюзивного образования и проектной деятельности. Без системной поддержки и грамотно выстроенной среды для профессионального развития специалисты рискуют столкнуться с эмоциональным выгоранием и снижением мотивации.

Особую значимость приобретает вопрос организации этого процесса непосредственно в ходе повседневной работы. Изолированные курсы повышения квалификации часто не позволяют закрепить теоретические знания на практике. Поэтому ключевым фактором становится создание условий для рефлексивной практики, наставничества и профессиональных сообществ внутри образовательных организаций. Интеграция профессионального роста в рутинную деятельность позволяет педагогу видеть результаты своих инноваций здесь и сейчас, что стимулирует дальнейшее развитие.

Организация профессионального роста дошкольного педагога – это стратегическая задача, требующая перехода от формального подхода к содержательному сопровождению специалиста. Эффективная система должна сочетать внешние образовательные ресурсы с внутренней инфраструктурой развития, обеспечивая психологическую безопасность, творческую свободу и постоянный доступ к актуальной профессиональной информации. Только такой комплексный подход способен обеспечить устойчивость педагога и высокое качество дошкольного образования в долгосрочной перспективе.

Изложение основного материала статьи. Педагогические условия профессионального роста педагога дошкольного образования целесообразно рассматривать не как отдельные организационные мероприятия, а как систему специально создаваемых обстоятельств, при которых профессиональная деятельность воспитателя становится источником его дальнейшего развития. В этом отношении принципиально важно различать формальное повышение квалификации и реальный профессиональный рост.

Повышение квалификации чаще связано с освоением определенной программы, получением документа и обновлением знаний по конкретному направлению, тогда как профессиональный рост проявляется в изменении качества самой педагогической деятельности: педагог точнее видит образовательные потребности детей, осознаннее выбирает методы работы, способен оценивать результаты собственных действий, перестраивать способы взаимодействия с воспитанниками и родителями, а также включаться в решение задач развития дошкольной образовательной организации [7].

Именно поэтому профессиональный рост не может быть обеспечен только внешними требованиями администрации или периодическим участием в курсах. Он требует такой организации методической, управленческой и профессионально-коммуникативной среды, при которой педагог получает возможность осознавать собственные профессиональные дефициты, соотносить их с требованиями стандарта и выстраивать индивидуальную траекторию развития [1, С. 267-269].

Содержание профессионального развития воспитателя регламентируется двумя основополагающими нормативными документами: ФГОС ДО и профессиональным стандартом педагога [6]. При этом ФГОС ДО [7] переориентирует педагогическую практику с механической передачи знаний на формирование развивающей образовательной среды, поддержку детской инициативы и учёт индивидуальных особенностей воспитанников. Профессиональный стандарт, в свою очередь, конкретизирует ключевые трудовые функции педагога, включая воспитательную и развивающую деятельность, а также проектирование образовательного процесса [6].

Специфика работы с дошкольниками предполагает непрерывное личностное взаимодействие с ребёнком, что делает невозможным опору исключительно на жёсткие алгоритмы. Формальное закрепление требований в нормативных актах не обеспечивает автоматического повышения квалификации: нормы становятся фактором развития лишь при их трансформации в конкретные педагогические действия. Для этого в дошкольной образовательной организации необходимо создать систему методической поддержки, которая включает: анализ режимных моментов и занятий; обсуждение сложных педагогических ситуаций; работу над профессиональными затруднениями; наставничество; планирование самообразования. Следовательно, важнейшим условием профессионального роста воспитателя выступает согласование методической работы учреждения с реальными профессиональными функциями педагога и актуальными требованиями дошкольного образования.

Вторым значимым условием повышения эффективности методической работы выступает систематическая диагностика профессиональных затруднений педагогов [3]. Отсутствие такой диагностики приводит к универсализации форм методической поддержки: консультации, семинары и методические материалы разрабатываются без учёта специфики профессиональных дефицитов различных категорий педагогических работников.

Так, профессиональные потребности начинающего воспитателя (например, помощь в планировании образовательной деятельности), опытного педагога (освоение технологий взаимодействия с родителями) и старшего воспитателя (развитие навыков проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями) существенно различаются. В связи с этим в научной литературе индивидуальная траектория профессионального развития педагога рассматривается как необходимый инструмент адресной методической работы [1, С. 270-272]. Она позволяет перейти от унифицированной модели повышения квалификации к персонализированной системе профессионального сопровождения.

Структура индивидуальной траектории профессионального развития предполагает последовательную реализацию следующих взаимосвязанных компонентов: выявление профессиональных дефицитов педагога; постановка конкретных, измеримых целей развития; подбор оптимальных форм методического сопровождения; определение критериев и показателей ожидаемых результатов; оценка изменений в профессиональной деятельности педагога. При этом, принципиально важно, чтобы индивидуальная траектория не сводилась к формальному плану самообразования, составляемому в начале учебного года. Ее сущность заключается в совместной работе педагога со старшим воспитателем или методистом по определению актуальных профессиональных задач, выбору наиболее продуктивных способов их решения и фиксации прогресса. Например, при выявлении затруднений в организации самостоятельной деятельности детей индивидуальная траектория может включать: изучение профильных методических материалов; посещение открытых мероприятий коллег; анализ предметно пространственной среды группы; реализацию собственного педагогического проекта; обсуждение достигнутых результатов на методическом объединении.

Третьим педагогическим условием профессионального развития выступает организация методического сопровождения как непрерывного процесса, а не набора разрозненных мероприятий. С.М. Зырянова рассматривает профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации через взаимосвязь управления и методического сопровождения, подчёркивая необходимость системности, адресности и ориентации на реальные профессиональные

задачи [3, С. 36-38].

В условиях дошкольной образовательной организации, где качество работы педагога проявляется ежедневно и не может быть оценено исключительно по отчётной документации, методическое сопровождение должно органично встраиваться в профессиональную деятельность:

– анализ профессиональных затруднений;

– совместное проектирование образовательных событий;

– рефлексия результатов;

– корректировка планирования.

Такой подход позволяет трансформировать профессиональный рост из внешнего требования в естественное продолжение педагогической практики. Важно разграничивать функции контроля и методического сопровождения в работе с педагогическими кадрами. Контроль направлен на фиксацию соответствия профессиональной деятельности установленным требованиям, однако сам по себе не обеспечивает условий для профессионального развития педагога. В отличие от него, методическое сопровождение ориентировано на: помощь в осмыслении профессиональных действий; совместный поиск оптимальных решений; поддержку профессиональной инициативы; создание условий для осознанного профессионального выбора.

Иллюстрацией данного подхода может служить ситуация, когда воспитатель испытывает затруднения в организации взаимодействия с родителями.

Продуктивная методическая поддержка в этом случае предполагает не констатацию недостатков, а комплекс мер: совместный анализ конкретных педагогических ситуаций; подбор эффективных форм работы с семьёй; подготовку консультационных материалов; наблюдение за успешным опытом коллег; последующее обсуждение достигнутых результатов. Такой подход трансформирует методическую работу из инструмента административного исправления ошибок в механизм профессионального развития [4].

Четвёртым педагогическим условием выступает создание профессионально развивающей среды внутри дошкольной образовательной организации. Данная среда представляет собой сложную систему, включающую: материально технические и информационные ресурсы; характер профессиональных взаимоотношений в коллективе; ценностные установки педагогического сообщества.

Исследования показывают, что доминирование формальной отчётности, страха ошибки и закрытости педагогической практики существенно затрудняет профессиональный рост педагогов, даже при наличии детально проработанных планов методической работы. Напротив, ориентация коллектива на: обмен профессиональным опытом; совместный анализ возникающих проблем; поддержку инициатив; признание профессиональных достижений - превращает образовательную организацию в пространство развития.

В этом контексте профессионально развивающая среда становится ключевым условием трансформации индивидуального педагогического опыта в ресурс коллективного профессионального роста [4, С. 126-128].

В структуре профессионально развивающей среды особое место занимает институт наставничества. Для начинающего педагога дошкольного образования наставничество выступает важным механизмом профессиональной адаптации, обеспечивая: ускоренное освоение требований образовательной организации; понимание специфики взаимодействия с воспитанниками и их родителями; интеграцию в профессиональное сообщество.

Современная модель наставничества в дошкольной образовательной организации (ДОО) трансформируется из односторонней передачи опыта в систему взаимного профессионального взаимодействия [4]. Она приобретает многоуровневый характер, где: опытный педагог транслирует профессиональные способы организации образовательного процесса; молодой специалист содействует освоению цифровых инструментов; педагог психолог предоставляет консультации по вопросам взаимодействия с детьми; старший воспитатель курирует проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития. Такой подход позволяет рассматривать наставничество как форму профессионального сотрудничества, основанную на обмене компетенциями и взаимной поддержке.

На основе анализа научно методических источников можно выделить комплексную систему педагогических условий организации профессионального развития педагога дошкольного образования:

– нормативно содержательная определённость требований к профессиональной деятельности;

– диагностика профессиональных дефицитов;

– проектирование индивидуальной траектории профессионального роста;

– системное методическое сопровождение; создание профессионально развивающей среды; развитие наставничества и профессионального сотрудничества; поддержка профессиональной рефлексии;

– включение самообразования в методическую систему ДОО;

– управленческая поддержка профессионального развития;

– оценка результативности профессионального роста через реальные изменения качества педагогической деятельности.

Указанные условия находятся в тесной взаимосвязи и не могут быть реализованы изолированно. Например: индивидуальная траектория развития без предварительной диагностики профессиональных дефицитов приобретает формальный характер; методическое сопровождение оказывается малоэффективным при отсутствии профессионально развивающей среды; самообразование не приводит к устойчивым результатам без рефлексии и практической апробации полученных знаний.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что профессиональный рост педагога дошкольного образования представляет собой непрерывный процесс развития профессиональной компетентности, педагогического мышления, рефлексии и способности к профессиональному саморазвитию. В современных условиях эффективность данного процесса определяется не только прохождением курсов повышения квалификации, но и системой педагогических условий, обеспечивающих профессиональное развитие воспитателя непосредственно в процессе профессиональной деятельности [5, С. 45-47].

Установлено, что ключевыми педагогическими условиями организации профессионального роста педагога дошкольного образования являются системное методическое сопровождение, диагностика профессиональных дефицитов, проектирование индивидуальной траектории профессионального развития, создание профессионально-развивающей среды, развитие наставничества и профессионального взаимодействия педагогов, а также поддержка профессиональной рефлексии [1, С. 270-272]. Реализация данных условий способствует формированию устойчивой мотивации к профессиональному самообразованию и повышению качества педагогической деятельности.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что наиболее благоприятные условия для профессионального развития воспитателя создаются в образовательной организации с развитой культурой профессионального сотрудничества, систематическим обменом педагогическим опытом и поддержкой инициатив педагогического персонала. Ключевым условием эффективности методической работы выступает её адресность и практическая направленность,

предполагающая опору на актуальные профессиональные затруднения воспитателей и стратегические задачи дошкольного образования [3, С. 39-41].

Литература:

1. Бичева, И.Б. Индивидуальная траектория профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации / И.Б. Бичева, А.В. Мелентович // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 267-279
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 464 с.
3. Зырянова, С.М. Профессиональное развитие педагога дошкольной образовательной организации: аспекты управления и методического сопровождения / С.М. Зырянова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(67). – С. 36-45
4. Ковшова, А.А. Анализ подходов к управлению профессиональным развитием педагогических кадров / А.А. Ковшова, С.М. Зырянова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(73). – С. 125-132
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
8. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос: Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Галкина Елена Николаевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ХИМИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПИТАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования устойчивого интереса к химии у будущих специалистов сферы питания. В работе отмечается, что существует необходимость глубокого понимания технологами физико-химических процессов, происходящих в пищевых системах. Приведен теоретический анализ понятий «интерес» и «педагогические условия». В работе рассмотрен познавательный интерес, который имеет предметную направленность и способен формироваться через связь химического знания с личностным и профессиональным смыслом. Представлена классификация педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические. Предложена система условий, специфицированная применительно к химико-технологической подготовке. Для каждой группы определены конкретные виды и способы реализации. Отдельно выделены адаптационно-компенсаторные условия для студентов с уровнем знаний ниже базового. Формирование интереса к химии не сводится к отдельным методическим приёмам, а требует системного подхода, при котором педагогические условия работают в единстве. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями химии высшей школы при проектировании образовательного процесса для технологических направлений подготовки.

Ключевые слова: познавательный интерес, педагогические условия, обучение химии, химико-технологическая подготовка, подготовка специалистов для сферы питания

Annotation. The article is devoted to the problem of forming a sustainable interest in chemistry among future food specialists. The paper notes that there is a need for technologists to have a deep understanding of the physical and chemical processes occurring in food systems. The article provides a theoretical analysis of the concepts of «interest» and «pedagogical conditions». The paper examines cognitive interest, which has a specific focus and can be formed through the connection of chemical knowledge with personal and professional meaning. The article presents a classification of pedagogical conditions: organizational and pedagogical, psychological and pedagogical, and didactic. A system of conditions has been proposed, which is specific to chemical and technological training. Specific types and methods of implementation have been defined for each group. Adaptation and compensation conditions have been identified for students with a level of knowledge below the basic level. The formation of interest in chemistry is not limited to individual methodological techniques, but requires a systematic approach in which pedagogical conditions work in unity. The results of the study can be used by higher education chemistry teachers in designing the educational process for technological fields of study.

Key words: cognitive interest, pedagogical conditions, chemistry education, chemical and technological training, training of specialists for the food industry.

Введение. Развитие современной индустрии питания направлено на интенсификацию процессов глубокой переработки сырья и целенаправленное регулирование свойств продукции, обеспечивающее получение изделий с контролируемыми показателями качества. Реализация этих направлений невозможна без фундаментальных знаний химии у специалистов, работающих в пищевой отрасли. Физико-химические превращения нутриентов пищи лежат в основе таких ключевых процессов, как ферментация, термическая обработка, структурирование и стабилизация пищевых систем. Понимание механизмов денатурации белков, гидролиза липидов, полисахаридов, реакций Майяра, липидной пероксидации позволяет специалисту управлять цветом, ароматом, текстурой продукта и снижать образование нежелательных компонентов. Знание аналитической химии дает возможность технологам интерпретировать данные о кислотности и окислительной порче пищевых продуктов. Без знаний химии невозможно обоснованно подобрать пищевые добавки (загустители, антиоксиданты, эмульгаторы), спрогнозировать их взаимодействие с сырьем, разработать рецептуру с заданным нутриентным профилем и гарантированным сроком годности.

Наличие химических знаний для инженеров-технологов, кондитеров и поваров сейчас – это необходимая реальность. Однако у большого числа студентов, начиная с первого курса, химия вызывает сложности, а у кого-то и выраженное

отторжение. Контингент в химическом отношении неоднороден: в одной группе могут одновременно учиться те, кто осознанно сдал ЕГЭ по химии и школьники или студенты среднего профессионального образования, знания у которых могут находиться на очень низком уровне. Природа проблем таких студентов имеет комплексный характер и затрагивает когнитивную, мотивационную, физиологическую и другие сферы. В большинстве своем причины кроются в сложности науки, по мнению студентов, и в отсутствии у них связей между формулами и ежедневными процессами, происходящими в жизни. Для первокурсника на начальном этапе химия воспринимается как набор абстрактных символов, не связанных с будущей профессией. Типичными высказываниями студентов на первых занятиях становятся фразы: «поступал готовить, а не формулы изучать», «зачем технологу знать строение белков, жиров и углеводов, если есть готовая рецептура» и т.д. Проблема усугубляется тем, что на младших курсах студент еще не погружён в профессиональные задачи, где химическая некомпетентность превращается в брак продукции. Возникает замкнутый круг: отсутствие химических знаний приводит к непониманию технологических дисциплин на старших курсах. Перед преподавателями химии высшей школы стоит задача научить студента воспринимать химический язык как средство описания профессиональной реальности, подобрать педагогические условия, которые повысили бы интерес к науке.

Изложение основного материала статьи. Понятие «интерес» многозначно. Значение интереса в образовательном процессе изложено в трудах С.Л. Рубинштейна [10], А.П. Леонтьева [5] Г.И Щукиной [13], Ю.К. Бабанского [1]. Интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля зрения [10, С. 565]. Интерес является мотивом, он может побуждать к совершению определенной деятельности. По мнению, А.В. Петровского, интересы – это эмоциональные проявления познавательных потребностей человека [7, С. 110].

Материальные и духовные потребности составляют необходимую основу любой деятельности, в том числе и познавательной, в то время как мотивы выполняют роль её непосредственного двигателя, стимулируя труд, познание и общение. Поэтому проблему мотивации в химическом образовании можно рассматривать как проблему преобразования потребностей в мотивы, как проблему формирования познавательного интереса – ведущего мотива учения [8, С. 182].

Познавательный интерес в его общем понимании представляет собой избирательную направленность личности на предметы и явления окружающей действительности [9, С. 294]. Познавательный интерес не является врожденным качеством, а формируется в деятельности и через деятельность. Интерес имеет предметную направленность, он связан с конкретным объектом или процессом. Таким объектом может выступить химия, а процессом – её приложение к пищевым системам. Интерес связан с личностным смыслом. Химическая реакция для студента – это последовательность символов на доске, она личностно нейтральна. Но как только преподаватель с помощью реакции объясняет, почему подгорает масло во фритюре или почему расслаивается соус, эта реакция приобретает «личностный смысл», реакция относится к профессии, которую выбрал студент. Преподаватель способен сформировать устойчивый интерес у обучающихся посредством использования на занятиях активных методов обучения, приемов стимулирования побуждения, обучающихся к выполнению «нужных» действий [3].

Между уровнем развития познавательного интереса и приобретением знаний об окружающем мире существует устойчивая взаимосвязь. Познавательный интерес и приобретение знаний находятся в двусторонней зависимости: расширение кругозора, стимулируемое интересом, одновременно требует поступления новых знаний, которые выступают фундаментом для его дальнейшего развития [11, С. 90]. Чем больше студент узнает о химической природе продуктов питания и технологических процессов, тем больше у него возникает вопросов, которые требуют дальше его изучать химию, и тем прочнее закрепляются уже полученные знания.

Согласно концепции Г.И. Щукиной, познавательный интерес проходит ряд сменяющих друг друга этапов: от любопытства к любознательности, затем к собственно познавательному интересу, и наконец, к теоретическому интересу [13]. Все эти этапы в полной мере можно проследить и в процессе изучения химии в контексте будущей профессии. На начальном этапе, внимание студентов привлекают внешние обстоятельства (эффектный лабораторный опыт или необычный факт из области молекулярной гастрономии). Эта стадия ситуативна и неустойчива, она еще не свидетельствует о подлинном стремлении к познанию, она может быть для студента стимулом, чтобы задать вопрос: почему так происходит? На этапе любознательности появляется стремление понять сущность явления. Студент перестает довольствоваться внешней картиной и задает вопросы, которые направлены на определение причины протекания процесса: почему расслаивается эмульсия? От чего зависит скорость реакции меланоидинообразования? Какое вещество отвечает за появление аромата? На этом этапе закладывается дисциплинарная направленность интереса. Собственно познавательный интерес характеризуется устойчивостью и внутренней мотивацией. Студент сам ищет химические закономерности в привычных продуктах и кулинарных процессах. Теоретический интерес позволяет будущему технологу оперировать и прогнозировать химические закономерности. Когда технолог разрабатывает рецептуру соуса для сети общественного питания, он обладает интересом к химии, он не просто механически подбирает дозировку эмульгатора, он анализирует его природу. Если используется яичный желток, то специалист учитывает, что в него входят фосфолипиды (лецитин), липопротеиды, а при снижении pH среды ниже определенного порога заряд белковых молекул на поверхности жировых капель уменьшается, что ведет к коалесценции. Для компенсации устойчивости системы технолог рассмотрит вариант добавления лимонной кислоты. Более того, он может предвидеть как поведет себя соус при термической обработке, учитывая тепловую денатурацию белка и возможное высвобождение жира. На основе теоретических представлений специалист не просто создаёт стабильный продукт, но и осознанно управляет процессами в нем происходящими. Таков практический результат теоретического интереса – способность не реагировать на технологические проблемы постфактум, а предупреждать их, опираясь на сущность химических процессов.

На процесс формирования интереса у студентов оказывают влияние факторы образовательной среды, сознательно проектируемые преподавателем. Именно эти создаваемые факторы и составляют содержание понятия «педагогические условия».

Понятие «условие» носит общенаучный характер, а педагогическая сущность данной категории раскрывается в трех ключевых положениях. Во-первых, условие трактуется как совокупность причин, обстоятельств и объектов различной природы. Во-вторых, данная совокупность оказывает направленное воздействие на процессы развития, воспитания и обучения личности. В-третьих, характер этого воздействия не является нейтральным: условия способны интенсифицировать и замедлять процессы, определяя их результат [4, С. 9].

Педагогические условия классифицируют на группы: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические [6, С. 625].

Неоднозначно в науке определяются организационно-педагогические условия. Они определяются и как фактор эффективности внутренней среды, как режимные мероприятия, организационные ресурсы, совокупность научно-методической, опытно-экспериментальной, кадровой базы, финансового потенциала, совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач и т.д. [2, С. 219]. Специфика данной группы

состоит в том, что она задаёт внешние рамки, в которых разворачивается педагогическое взаимодействие, и создаёт ресурсную базу для реализации двух других групп условий. Без продуманной организации образовательной среды даже самые совершенные дидактические приёмы и благоприятная психологическая атмосфера не смогут дать устойчивого результата, поскольку окажутся лишёнными системной основы.

Психолого-педагогические условия – это условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса [12, С. 279]. Эта группа условий охватывает возрастные и индивидуально-психологические характеристики обучающихся, формирование внутренней мотивации, создание благоприятного эмоционального климата в коллективе. Когда студент перестаёт воспринимать изучаемую дисциплину как навязанный объект, начинает видеть в нём источник удовлетворения собственных потребностей, тогда можно говорить о состоявшихся психолого-педагогических условиях.

Дидактические условия связаны непосредственно с содержанием, методами и средствами обучения. Они включают: отбор дисциплинарного содержания; выбор приемов и методов преподавания, стимулирующих познавательную активность; подбор заданий, обеспечивающих поэтапное усложнение познавательной деятельности; применение средств наглядности; организацию самостоятельной работы, направленной на закрепление и углубление знаний. Именно через дидактические условия абстрактное содержание дисциплины обретает форму, которая пробуждает интерес.

Все эти группы педагогических условий находятся во взаимосвязи. Организационно-педагогические условия создают институциональную и ресурсную основу образовательного процесса. Психолого-педагогические условия обеспечивают субъектную включенность обучающегося, его эмоциональную и мотивационную готовность к познавательной деятельности. Дидактические условия наполняют образовательный процесс конкретным содержанием и инструментарием, позволяющим преобразовать познавательную потребность в реальный акт познания.

Изложенная общетеоретическая классификация педагогических условий служит основанием для их спецификации применительно к химико-технологической подготовке бакалавров по направлениям: 19.03.02 Продукты питания из растительного сырья и 19.03.04 Технология продукции и организация общественного питания (таблица 1).

Таблица 1

Педагогические условия формирования интереса к химии у будущих специалистов сферы питания

№	Группы педагогических условий	Виды педагогических условий	Способ реализации
1.	Организационно-педагогические условия	Обеспечение содержательно-временной преемственности химических и технологических дисциплин	Согласование содержания рабочих программ
		Материально-техническое оснащение лабораторного практикума	Наличие специализированных лабораторий, позволяющих соединить химический эксперимент с технологическим процессом
		Организация учебного процесса (цикличность организации)	Грамотно спланированное расписание, при котором теоретические занятия предшествуют лабораторной работе, а лабораторная работа завершается рефлексивным семинаром с обсуждением химических механизмов наблюдаемых технологических эффектов
2.	Психолого-педагогические условия	Снятие «химической тревожности», характерной для студентов, не изучавших химию на углубленном уровне	Создание ситуаций гарантированного успеха, например на начальном этапе обучения давать студентам стартовые лабораторные работы, которые заведомо будут выполнимыми для всех
		Выравнивающее обучение с немедленным профессиональным приложением (для студентов с уровнем ниже базового)	Восполнение базовых химических знаний через решение минимальных профессионально значимых задач (каждое понятие вводится как инструмент для выполнения конкретной технологической операции)
		Опора на профессиональные ожидания обучающихся	Систематически и аргументированно демонстрировать применение химической закономерности в будущей профессиональной деятельности
		Делегирование студенту исследовательских функций (перевод из пассивного наблюдателя в активного участника)	На лабораторной работе предлагать самостоятельный выбор параметров эксперимента, выдвижение гипотезы о поведении пищевой системы, прогнозирование результата до его практической проверки
3.	Дидактические условия	Профессионализация содержания химических дисциплин	Отбор содержания сквозь призму технологических задач
		Визуализация процессов	Применение на лабораторных работах конкретных технологических операций, использование программных продуктов, позволяющих наблюдать влияние различных факторов на поведение пищевых макромолекул и дисперсных систем
		Включение в учебный процесс системы профессионально-ориентированных расчетных и экспериментальных задач	Разработка задач на основе реальных производственных ситуаций: обоснование выбора технологической добавки, расчет эмульгатора, прогнозирование изменения текстуры изделия

Особую проблемную группу, требующую отдельного подхода к определению условий, составляют студенты, поступающие с уровнем знаний по химии ниже базового. Их подготовка зачастую ограничивается фрагментарными представлениями, а эмоциональный фон варьирует от равнодушия до выраженного отторжения. Для данной категории обучающихся необходимо сначала создать адаптационно-компенсаторную среду, которая по мере выравнивания

когнитивной базы, интегрируется в общую систему педагогических условий.

Ключевыми педагогическими условиями для таких студентов выступают:

1. Введение блока тем для обеспечения химической пропедевтики.
2. Снятие химической тревожности через смену семантического поля (замена ряда «сложно», «непонятно», «формулы» на ряд знакомый студенту на бытовом уровне: «еда», «вкус», «цвет», «текстура», «качество»).
3. Безбарьерная система текущего контроля (замена пятибалльной системы на систему типа «освоил-требует доработки»).
4. Опора на коллективно-распределённую деятельность (работа в малых группах, где участник выполняет посильную работу).
5. Использование визуально-графических опор взамен текстовых и формульных (инфографика в виде цветной схемы превращения веществ, путь веществ от сырья до готового продукта с указанием химических изменений на каждом этапе).
6. Применение метода конкретных ситуаций на материале типичных технологических ошибок и брака продукции (используется для закрепления материала и формирования познавательного интереса).

Только после того, как в результате реализации данных условий студент перестаёт воспринимать химию как угрозу, а начинает в ней видеть инструмент для получения профессиональных знаний, становится возможным подключение остальных педагогических условий.

Таким образом, проблема формирования интереса к химии у будущих специалистов сферы питания не сводится к поиску отдельных приемов преподавания. Её решение лежит в плоскости целенаправленного конструирования образовательной среды, в которой педагогические условия работают как единая система.

Выводы. Представленная статья демонстрирует, что формирование познавательного интереса к химии у будущих специалистов сферы питания требует системного подхода. Внедрение предложенной системы условий позволит углубить профессионализацию содержания, устранить эмоциональные и когнитивные барьеры и превратить химию в сознании обучающегося из формальной дисциплины в профессионально значимый инструмент.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Баженова, Н.Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г. Баженова, И.В. Хлудеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 217-223
3. Галкина, Е.Н. Мотивация учебной деятельности в вузе / Е.Н. Галкина // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 2. – 8 с.
4. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14
5. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А.Н. Леонтьев [и др.]; под ред. А.Н. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2000. – 509 с.
6. Низамова, Ч.И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч.И. Низамова, С.Г. Добротворская // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38. – № 4. – С. 623-628
7. Общая психология: учебник для студентов педагогических институтов / А.В. Петровский [и др.]; под ред. А.В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1976. – 479 с.
8. Пак, М.С. Дидактика химии: учебник для студентов вузов / М.С. Пак. – Санкт-Петербург: ТРИО, 2012. – 457 с.
9. Педагогика / Г.И. Щукина [и др.]; под ред. Г.И. Щукиной. – Москва: Просвещение, 1966. – 648 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.
11. Соколовская, И.Н. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике / И.Н. Соколовская, А.А. Кивилева; под общ. ред. В.Н. Скворцова; отв. ред. Л.М. Кобрин // XIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург, 21-22 апреля 2015 года). – Т. 2. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 89-92
12. Шаркова, А.Ю. Педагогические условия использования проектной деятельности для формирования проектно-исследовательских компетенций обучающихся педагогического колледжа / А.Ю. Шаркова, Т.В. Сибгатуллина // III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 27-28 марта 2018 года). – Казань: Центр инновационных технологий, 2018. – С. 277-284
13. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 208 с.

Педагогика

УДК 378. 1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культуры Герасимова Татьяна Николаевна
ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ (г. Москва);
кандидат филологических наук, преподаватель, доцент кафедры культуры Вихорева Надежда Николаевна
ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ (г. Москва)

О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФА: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал современного отечественного кинематографа и короткометражных фильмов, раскрывается роль воспитания нравственных качеств курсантов военных вузов, предлагаются методические разработки для применения короткометражных фильмов в воспитании обучающихся не только во внеучебное время, но и во время учебных занятий. Кино в системе формирования нравственных качеств обучающихся воздействует на сознание, мировоззрение и эмоциональную сферу человека. Благодаря такому воздействию курсанты осваивают этические нормы, утверждаются в понимании основных нравственных категорий добра и зла, чести и достоинства, долга и чувства, справедливости, ответственности и совести. Авторы делают вывод о том, что формирование нравственных качеств курсантов военных вузов в образовательном процессе интенсифицируется средствами кинематографа, так как воспитательный потенциал короткометражных фильмов достаточно высок и позволяет не только реализовать эффективные педагогические технологии в изучении дисциплин гуманитарного цикла, но и активизировать нравственное воспитание курсантов.

Ключевые слова: курсанты, кинематограф, короткометражный фильм, воспитательный потенциал, военные вузы.

Annotation. The article examines the educational potential of modern Russian cinematography and short films, reveals the role of educating the moral qualities of military university cadets, and suggests methodological developments for the use of short films in educating students not only during extracurricular activities, but also during training sessions. Cinema in the system of formation of moral qualities of students affects the consciousness, worldview and emotional sphere of a person. Thanks to this influence, cadets master ethical norms, are confirmed in understanding the basic moral categories of good and evil, honor and dignity, duty and feelings, justice, responsibility and conscience. The authors conclude that the formation of moral qualities of military university cadets in the educational process is intensified by means of cinematography, since the educational potential of short films is quite high and allows not only to implement effective pedagogical technologies in the study of humanities disciplines, but also to activate the moral education of cadets.

Key words: cadets, cinematography, short film, educational potential, military universities.

Введение. Развитие Вооруженных Сил Российской Федерации осуществляется в сложной геополитической ситуации. Военное образование призвано решать важнейшие задачи по формированию у будущих офицеров нравственных качеств защитника Отечества. Воспитывающее обучение в образовательных учреждениях МО РФ является условием формирования высоконравственных профессионалов в войсках, что является залогом высокой обороноспособности армии, противостоящей агрессивно настроенному западному сообществу.

Образовательная деятельность любого военного вуза обращена к потенциалу средств, повышающих как уровень знаниевой подготовки, так и уровень нравственности у курсантов [3].

Как показало проведенное исследование, нравственное воспитание является базовым направлением воспитания, определяющим все сферы жизнедеятельности человека. Для того, чтобы «знания этических норм не расходились с поведением, нравственность должна быть либо интериоризирована, т.е. внутренне усвоена человеком, либо рационально принята им как необходимое условие» [7, С. 34]. При этом нравственное воспитание тесно переплетается с эстетическим воспитанием, так как это способствует формированию такого интегративного качества личности, как нравственная культура личности (М.А. Виниченко, Т.Н. Герасимова, Е.Г. Гужва [2]; С.В. Лужецкий [4; 5]).

В данной статье будет рассмотрена проблема использования воспитательного потенциала короткометражных фильмов в образовательном процессе высшей военной школы.

Изложение основного материала статьи. Проблемами воспитания курсантов занимаются исследователи в области военной педагогики И.А. Алехин, А.А. Авуза, В.В. Богуславский, В.Н. Герасимов, Е.Г. Гужва, В.Н. Гуляев, А.В. Деникин, В.В. Дудулин, А.Д. Лазукин и др. [3].

Авторы отмечают, что главные компонентом нравственности являются моральные отношения, которые необходимо сформировать по следующим сферам (рис. 1).



Рисунок 1. Ведущие сферы, их которых слагаются главные компоненты нравственности курсантов

Проблеме воспитания нравственности всегда уделяется большое внимание, над этим работали, помимо уже упомянутым выше М.А. Виниченко, Е.Г. Гужва [2], такие исследователи, как: В.И Алфимов, А.И. Гунько, А.А. Деркунский, Д А. Капран, В.Л. Кулинкович, А.С. Суханова, М.А. Пономарев и др. занимались следующими вопросами:

– выявлением содержания нравственных и патриотических качеств курсантов;

– рассмотрением роли данных качеств в формировании и развитии личности;

– обоснованием путей и средств воспитания нравственности на разных этапах профессиональной подготовки в вузах и др. [9].

Автор – исследователь В.Л. Кулинкович [10] утверждает, что системообразующими факторами в процессе духовно-нравственного воспитания будущих офицеров выступают сформированность у курсантов таких качеств как:

– патриотизм;

– нравственность;

– ответственность;

– долг;

– обязанность;

– совесть;

– великодушие и др.

Между тем, анализируя практику организации воспитательной работы в ввузах В.Л. Кулинкович [10] отмечает, что начальники курсов, курсовые офицеры, а так же профессорско-преподавательский состав, прежде всего, уделяют формированию у курсантов таких качеств, как «ответственность» и «обязанность».

В.Л. Кулинкович в своём исследовании так же приводит данные, которые свидетельствуют об определённом снижении социально значимых нравственных ориентаций у абитуриентов военных вузов, которые проявляются, прежде всего, в

эгоистических мотивах при поступлении в военный вуз.

Среди таких мотивов автор выделяет следующие:

– желание получить высшее образование за счет государства;

– не проходить службу в армии по призыву [10].

По мнению К.П. Скорикова [11], нравственные качества личности курсанта можно классифицировать по следующим признакам (Рис. 2):

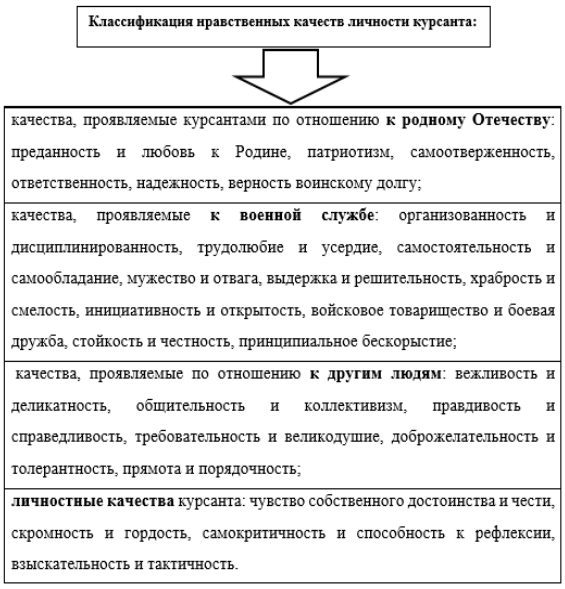


Рисунок 2. Классификация нравственных качеств личности курсанта (по К.П. Скорикову [11])

Многие из перечисленных понятий интегрируются по мнению учёного И.В. Бочарова [1] в понятии «офицерская честь», которое характеризует общий нравственный облик офицера.

Одним из важных воспитательных средств для курсантов является кинематограф и механизмы его воздействия на психику личности обучающихся. Этот вопрос широко изучается психологами, педагогами, искусствоведами (А.И. Арнольдовым, М.Н. Андрониковым, В. Баскаковой, А.А. Беляевым, Ю.Б. Бореевым, Е.И. Востоковой, В.С. Игнатовым, Н.Б. Кирилловой, Н.С. Розовым, Э.В. Соколовым, Н.З. Чавчавадзе и др.).

Эти авторы отмечают, что кинематограф обладает специфическими свойствами, согласно которым возможна лишь односторонность коммуникации, так как авторы кинокартины не имеют возможности напрямую разъяснять смысловое содержание картины, проверять и поправлять зрителя, если по тем или иным причинам он неправильно воспринял фильм. Но заданным преимуществом обладает преподаватель во время обсуждения кинофильма с обучаемыми во время занятий или внеучебной деятельности. Так, преподаватель может помочь сориентироваться курсантам в кинорепертуаре, разъяснить мотивы поступков киногероев и т.д.

Как показал анализ педагогической литературы [6; 8], благоприятные педагогические результаты получаются только тогда, когда курсант встречается в кинотеатре с таким положительным героем, который в чем-то существенном и определяющем опережает уровень развития курсанта, его нравственной воспитанности. Только в этом случае возможно осуществление процесса нравственного воспитания, который заключается в преодолении разрыва между качествами, которые «есть» и которые «должны быть»/ Как следствие этого, нравственный пример героев фильма становится более наглядным и помогает курсантам лучше разобраться в представленных ситуациях, в том числе, в ситуациях нравственного выбора киногероев.

Тем самым, нравственный потенциал кинематографа может быть раскрыт на занятиях с обсуждением фильмов более полно.

Преподаватель, осуществляя мониторинг производства и проката фильмов, может получить возможность регулирования факторов, влияющих на нравственные принципы курсантов, а кино способствует их глубокому усвоению и превращению в личные убеждения.

Для курсантов просмотр кинофильмов является одним из любимых видов искусства.

Существует немало классических и современных работ на военно-патриотическую и нравственную тему, которые можно и нужно показывать курсантам, взамен большей части современной кинопродукции, которую смотрят курсанты. Так, например, курсанты первого курса в своих эстетических предпочтениях на сегодняшний хотя и показывают интерес к советскому и современному отечественному кино, например, они ознакомлены с фильмами «Солнцепек» о событиях на Донбассе, «Обыкновенный фашизм», любят фильмы «Брат» и «Брат-2», смотрели «Солярис», «Сталкер» (1979), но не менее популярным остается зарубежное кино, не всегда транслирующие необходимые для будущих офицеров нравственные ценности: «Звездные войны», «Бесславные ублюдки», «Омерзительная восьмерка» и др.

Эффективной внеучебной формой работы с курсантами является киноклуб. Досуговый просмотр кинофильмов в условиях киноклуба осуществляется курсантами в послеобеденное время и в выходные дни в определенные часы и в них показываются фильмы, рекомендованные МО РФ.

Исследователи Л.П. Казакова, С.И. Данилов [8] изучают влияние кинематографа через киноклуб не только с точки зрения профессионализации военных психологов, но и формируют у них высоко нравственные и патриотические качества.

На кинопримерах курсанты могут осознать, что киноискусство способно потрясти, вызвать катарсис.

В качестве примеров кинолент, которые могут оказать особое сильное влияние на курсантов авторы Л.П. Казакова и С.И. Данилов [8] особо выделяют следующие военные драмы:

– «Проверка на дорогах» (1971) режиссера Алексея Германа;

– «Звезда» (2002) режиссера Николая Лебедева;

– «Дорога на Берлин» (2015) режиссера Сергея Попова и др.

Авторы исследования считают, что идентифицируясь с героями фильма, курсанты не только на рациональном уровне, но и эмоционально соприкасаются с «предельными ситуациями», сопереживают героям, совершившим подвиг самопожертвования. Переживание подобного опыта с последующим его обсуждением способствует тому, чтобы идеи служения, чести и благородства стали экзистенциально значимыми для самих курсантов» [8, С. 182].

В целом, киноклуб помогает понять, на каком киноматериале будущие офицеры сами смогут в своей профессиональной деятельности воздействовать на свое самовоспитание и воинские коллективы. Вместе с тем, представляется, что для воспитания нравственных качеств этого недостаточно. Необходимо использовать резерв учебного времени, особенно на занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам.

Традиционно воспитательные возможности кинематографа используются в процессе преподавания языковых дисциплин, культурологии, риторики, дисциплин литературного блока и т.д. Использование на занятиях предметов гуманитарного цикла интеграционных возможностей кинематографических работ позволяет реализовать в преподавании проблемно-деятельностную и личностно-ориентированную педагогические технологии, которые в наибольшей мере способствуют формированию личности будущего офицера.

В то же время представляется недостаточно разработанной методическая база, точнее, практическая часть интеграции аудиовизуального материала в образовательный процесс военных вузов. Методические разработки по фильмам, рабочие листы для занятия по материалам кино представлены в педагогической литературе незначительно, в то время как кинематографические работы могут служить серьезным подспорьем в обучении курсантов.

Особое внимание в процессе преподавания гуманитарных дисциплин целесообразно уделять короткометражным фильмам, посвященным специальной военной операции, так как они имеют ряд преимуществ как средство формирования нравственных качеств курсантов, укрепления боевого духа будущих офицеров, обогащения целостной и ценностной картины мира защитников Отечества.

Короткометражный фильм «Дежурство» снят режиссером-дебютантом Ленаром Камаловым в 2018 году, до начала специальной военной операции. Он звучал как предупреждение, которое обернулось прогнозом, резюме которому сформулировано словами героя: «Мне жаль». Восьмиминутный фильм сразу попал в лонглист на Оскар, впервые представив западному миру отличную от пропагандируемой там точку зрения на события на Донбассе. На фестивале «Трайбек» работа выиграла главный приз. Этот фильм о войне, хотя ни одной кровавой сцены там нет.

История ополченца с позывным Кот, которого играет З. Прилепин, начинается с неопределенности: УАЗики военных возвращаются на базу, и зритель обращает внимание на по-своему упорядоченный быт военных. Это метафора энтропии: в хаосе внешнего мира оформляется некая мера распада, характеризующая стремление к упорядочиванию, и к смене мировоззренческих позиций героев. [6] Так, начальный эпизод короткометражного фильма может вывести обучающихся на обсуждение философской темы. «Кот» выкладывает слово «энтропия» в игре, поэтому зрителю дается установка на логику размышлений, но не на ход развития сюжета.

Как отмечают исследователи С.Г. Долженко, П.А. Корбан [6], автор короткометражного фильма приглашает зрителя к размышлению о смысле жизни, о причинах трагедии, которая станет очевидна к финалу сюжета: после боя «Кот» получает приказ командира дежурить на телефоне. Он должен отвечать на звонки, поступающие на видавшие виды кнопочные аппараты тех, кого бандеровская власть погнала воевать против своего народа и сгубила. Такая нелегкая участь выпадает на долю бойца: сообщать родственникам погибшего о случившемся. Кот вынужден отвечать по заранее написанному шаблону и объяснять, что о факт гибели военнослужащего украинская сторона не фиксирует, чтобы не выплачивать деньги родственникам погибших. Шпаргалка с текстом, сообщающим о трагедии, – универсальный текст, но все же ополченец добавляет от себя слова сожаления, по-человечески, неформально.

Просмотр короткометражных фильмов – эффективный вид антиципации в курсантских группах военнослужащих, так как позволяет апеллировать к моделированию будущих событий до их наступления в реальном опыте служебной и боевой деятельности.

Так, просмотр короткометражного фильма «Дежурство» предполагает развитие дискуссии и утверждение приверженности истинным ценностям будущих офицеров. В качестве заданий преподаватель может предложить аудитории создание портрета героя-борца, моделирование облака слов и интеллект карты концепта «борец», написание творческой работы о том, как будут развиваться события дальше и что может произойти с героем, также имеет смысл задать курсантам написание эссе о своей саморефлексии от увиденного, в которой они представят себя в ситуации героя фильма и опишут свои чувства и действия в момент ее проживания.

Выводы. Кино в системе формирования нравственных качеств обучающихся воздействует на сознание, мировоззрение и эмоциональную сферу человека. Благодаря такому воздействию курсанты осваивают этические нормы, утверждаются в понимании основных нравственных категорий добра и зла, чести и достоинства, долга и чувства, справедливости, ответственности и совести. Например, короткометражный фильм «Дежурство» учит курсанта ценить правду, не поддаваться лицемерию, понимать чувства других людей, формируют чувство ответственности за свои поступки, утверждает нравственные ориентиры у будущих офицеров, воспитывают готовность защищать интересы Родины.

Кроме того, важным аспектом использования короткометражных фильмов на занятиях может служит их обращение к вопросам самоанализа и духовного самосовершенствования, поиска решения внутренних конфликтов и, в целом, смысла жизни.

Таким образом, формирование нравственных качеств курсантов военных вузов в образовательном процессе интенсифицируется средствами кинематографа, так как воспитательный потенциал короткометражных фильмов достаточно высок и позволяет не только реализовать эффективные педагогические технологии в изучении дисциплин гуманитарного цикла, но и активизировать нравственное воспитание курсантов.

Литература:

1. Бочаров, И.В. Роль преподавательского и инструкторского состава в формировании и развитии профессионально важных качеств у курсантов авиационных вузов / И.В. Бочаров // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 5. – С. 106-118

2. Виниченко, М.А. Нравственная культура личности как система морали / М.А. Виниченко, Т.Н. Герасимова, Е.Г. Гужва // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 4(56). – С. 251-257

3. Военная педагогика: учебное пособие / И.А. Алехин, А.А. Авуза, В.В. Богуславский [и др.]; под ред. И.А. Алехина. – Москва: Юрайт, 2024. – 414 с.

4. Герасимова, Т.Н. Основные тенденции эстетического воспитания военнослужащих в русской армии / Т.Н. Герасимова, С.В. Лужецкий // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 2(58). – С. 49-59

5. Герасимова, Т.Н. Эстетическое самовоспитание преподавателя высшей школы / Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 2(54). – С. 209-218

6. Долженко, С.Г. Энтропийность главных героев романов «Мы» Е. Замятина и «Человек-невидимка» Г. Уэллса /

С.Г. Долженко, П.А. Корбан // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 9. – № 3. – С. 126-137
7. Павлов, И.В. Духовно-нравственное воспитание курсантов / И.В. Павлов, И.И. Павлова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 1(36). – С. 34-36
8. Казакова, Л.П. Возможности психологического киноклуба в подготовке курсантов, обучающихся по специальности «психология служебной деятельности» / Л.П. Казакова, С.И. Данилов // Человеческий капитал. – 2021. – № 4(148). – С. 185-186
9. Капран, Д.А. К вопросу о нравственном и патриотическом воспитании курсантов авиационных вузов / Д.А. Капран, В.И. Алфимов // Гуманитарный научный журнал. – 2022. – № 1. – С. 30-38
10. Кулинкович, В.Л. Совершенствование духовно-нравственного воспитания курсантов вузов ВВС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Кулинкович. – Москва, 2012. – 25 с.
11. Скориков, К.П. Волевые качества военного летчика и условия их формирования в авиационном вузе / К.П. Скориков // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-2. – С. 350-355

Педагогика

УДК 373.2
кандидат педагогических наук, доцент Герасимова Розалия Еремеевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент Иванова Герталина Никитична
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эффективности использования интерактивной игры «Лес Якутии» в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная работа проведена на базе МБДОУ ЦРР – детский сад № 3 «Чебурашка» с. Сунтар Сунтарского улуса. В исследовании приняли участие воспитанники детей старшей группы. Основной целью исследования стало выявление эффективности использования интерактивных игр в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Использованы диагностические задания, направленные на выявление уровня знаний о животном и растительном мире, неживой природе, временах года, а также отношения к природе. Диагностика проводилась на констатирующем и контрольном этапах, что позволило отследить динамику изменений. Разработана и апробирована серия интерактивных игр в среде LearningApps.org. Интерактивные игры способствуют успешному формированию экологических знаний и культуры у детей дошкольного возраста. Доказано, что системное применение интерактивных игр повышает уровень экологической воспитанности и познавательный интерес. Также у детей дошкольного возраста формируются навыки осознанно-правильного отношения к природе родного края.
Ключевые слова: экологическое воспитание, старшие дошкольники, интерактивная игра, «Лес Якутии», LearningApps.
*Annotation.*The article presents the results of a study on the effectiveness of using the interactive game «Forest of Yakutia» in environmental education of senior preschool children. The experimental work was conducted at the Cheburashka Kindergarten № 3 in the village of Suntar, Suntar district. Five children from the senior group participated in the study. The main objective of the study was to identify the effectiveness of using interactive games in environmental education of senior preschool children. Diagnostic tasks were used to assess knowledge of animals, plants, inanimate nature, seasons, and attitudes toward nature. The diagnostics were carried out at the ascertaining and control stages, which made it possible to track the dynamics of changes. A series of interactive games was developed and tested in the LearningApps.org environment. Interactive games contribute to the successful development of environmental knowledge and culture in preschool children. The study proves that systematic use of interactive games increases the level of environmental awareness and cognitive interest. Preschool children also develop skills for a conscious and correct attitude towards the nature of their native land.
Key words: environmental education, senior preschoolers, interactive game, «Forest of Yakutia», LearningApps.

Введение. Экологическое воспитание через игру – это эффективный метод формирования у детей дошкольного возраста навыков осознанного и бережного отношения к природе. Игра превращает любое занятие в увлекательный процесс, развивает у них познавательный интерес, умение видеть ее красоту. Именно в игре наиболее эффективно формируются экологическая культура. Однако, традиционные дидактические игры не всегда в полной мере учитывают современные интересы детей, так как сегодня особую значимость приобретает внедрение цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс [7]. Интерактивные игры, сочетающие изображение, звук, анимацию и возможность самоконтроля, становятся мощным средством экологического воспитания.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности и апробации интерактивных игр региональной направленности. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации экологического воспитания в контексте регионализации образования. Использование интерактивных игр краеведческой направленности способствует формированию интереса к малой родине у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Дидактические игры помогают детям усвоить основы экологии, познакомиться с объектами природы и научиться заботиться о них. Анализ теоретической литературы показал, что данному вопросу уделяется достаточно внимания в контексте общих теоретических подходов, однако существуют пробелы в изучении конкретных аспектов, в частности, включения в дидактических играх регионального компонента.

Бургонова О.В. считает, что в процессе игры качественно решаются задачи экологического воспитания [1]. С.Н. Николаева в своих трудах обосновала возможность и необходимость применения игровых обучающих ситуаций в экологическом воспитании детей. Она выделила три типа таких ситуаций:

– с игрушками-аналогами;
– с литературными персонажами;
– ситуации типа путешествий.

По мнению исследователя, именно игровая форма позволяет органично включить в дидактическую цель сюжет, способствующий более глубокому, осознанному отношению к природе [2]. Игра является наиболее естественным и эффективным способом обучения детей, особенно когда речь идет о знакомстве с природой. И.А. Комарова, развивая идеи С.Н. Николаевой, конкретизировала методику специально организованных игровых ситуаций в ДОО. Автор подчёркивает,

что игровые развивающие ситуации (ИРС) позволяют решать программные задачи формирования экологической культуры в контексте интересной для детей деятельности. Исследователь отмечает, что куклы-персонажи (Незнайка, Айболит и т.д.), включённые в игру, выступают не просто как развлекательные элементы, а как носители новой информации или, напротив, как «незнайки», нуждающиеся в помощи детей, что стимулирует познавательную активность дошкольников [4].

О.А. Соломенникова, автор методических пособий по экологическому воспитанию в детском саду, в своих работах делает акцент на интеграции игровых методов в систему занятий и наблюдений. Она предлагает включать дидактические игры, игровые задания и элементарные опыты в структуру занятий по формированию элементарных экологических представлений. О.А. Соломенникова считает, что правильно организованная игровая деятельность позволяет не только передать детям знания о природе, но и развить эмоционально-личностное отношение, что является основой экологической культуры [3].

Н.А. Рыжова, известный специалист в области экологического образования, в своих работах подчёркивает, что игра является не просто методом, а важнейшим условием становления экологической культуры ребёнка. Игровые методики являются одним из самых эффективных инструментов экологического воспитания, позволяя детям через моделирование ситуаций осваивать сложные взаимосвязи в природе и прогнозировать последствия своих действий. Такой подход формирует у дошкольников и школьников бережное отношение к окружающей среде и понимание того, что они – часть природы. Следует отметить, что разнообразие игровых форм позволяет охватить все уровни экологического воспитания – от сенсорного восприятия до осознанной природоохранной деятельности [6].

Л.П. Молодова рассматривает игру, как эффективную педагогическую технологию развития ценностного отношения к природе, экологического воспитания, особенно в дошкольном возрасте. Особое внимание в её работах уделяется использованию сказок и игр-путешествий о природе [5].

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод, что проблема использования игры в экологическом воспитании дошкольников достаточно глубоко разработана в отечественной педагогике. Исследователи единодушны во мнении, что грамотно организованная игровая деятельность, включающая современные интерактивные формы, обеспечивает качественное формирование экологической культуры с малых лет.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ ЦРР – детский сад № 3 «Чебурашка» с. Сунтар. В старшей группе «Мичээр» обучается 23 ребенка, для экспериментальной работы были выбраны 5 детей, регулярно посещающих детский сад.

Цель исследования – выявить эффективность использования интерактивной игры «Лес Якутии» в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

В эксперименте были использованы задания, переработанные для данной группы, где учитывались уровень подготовки детей. Задания были разработаны на основе методик С.Н. Николаевой и О.А. Соломенниковой:

1. «Царство животных» (группировка, знание отличий).

Направлено на выявление знаний о классификации животного мира (звери, птицы, насекомые), умения различать среду обитания и характерные признаки представителей фауны.

2. «Неживая природа» (особенности песка, минералов, жидкости).

Направлено на выявление представлений детей о характеристиках песка, камней, воды и их роли в жизни человека и природы.

3. «Зелёный мир вокруг нас» (декоративные культуры, лиственные породы, кустарниковые формы, цветущие растения).

Позволяет определить уровень знаний о комнатных растениях, деревьях, кустарниках, садовых и лесных цветах, а также степень сформированности практических навыков по уходу за растениями.

4. «Смена сезонов» (очередность, типичные приметы).

Позволяет оценить знания о порядке следования сезонов года, их характерных признаках, умение устанавливать причинно-следственные связи между изменениями в живой и неживой природе.

5. «Доброта к живому» (сочувствие, стремление защищать).

Выявляет уровень сформированности эмпатии, готовности оказывать помощь животным и растениям, осознанно-правильного отношения к объектам природы.

Результаты констатирующего этапа показали низкий и средний уровень экологической воспитанности (таблица 1).

Таблица 1

Сводные результаты констатирующего этапа

Диагностическое задание	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Царство животных	0%	60%	40%
Зелёный мир вокруг нас	0%	40%	60%
Неживая природа	40%	40%	20%
Смена сезонов	0%	60%	40%
Доброта к живому	20%	60%	20%

Наиболее низкие результаты получены по блоку «Мир растений»: дети затруднялись в уходе за комнатными растениями, не различали садовые и лесные цветы, не могли объяснить назначение растений.

На формирующем этапе была разработана и внедрена серия интерактивных игр «Лес Якутии» в среде LearningApps.org:

1. «Грибная полянка» – различение съедобных и несъедобных грибов.
2. «Зимующие и перелётные птицы Якутии» – классификация птиц по типу миграции.
3. «Живая и неживая природа» – дифференциация объектов природы.
4. «Четвёртый лишний» – выделение лишнего предмета по существенному признаку.
5. «Чьи следы?» – соотнесение следов с животными и птицами.
6. «Найди и назови животных Якутии» – отбор животных, обитающих в регионе.
7. «Найди силуэт птиц» – узнавание птиц по силуэту.

Игры проводились 2 раза в неделю индивидуально, затем организовывалась беседа по закреплению материала.

В процессе работы наблюдалась высокая познавательная активность детей, интерес к анимации и звуковому сопровождению. Особенно эффективной оказалась игра «Чьи следы?», так как у некоторых детей был аналогичный настольный вариант. Дети быстро запомнили следы лося, зайца, волка и птиц.

На контрольном этапе проведена повторная диагностика по тем же заданиям (таблица 2).

Таблица 2

Сводные результаты контрольного этапа

Диагностическое задание	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Царство животных	40%	40%	20%
Зелёный мир вокруг нас	40%	40%	20%
Неживая природа	100%	0%	0%
Смена сезонов	60%	40%	0%
Доброта к живому	80%	20%	0%

Сравнительный анализ показал положительную динамику по всем критериям. Уровень дезадаптации (низкий уровень) исчез полностью. Наиболее значительный рост отмечен в разделах «Неживая природа» и «Доброта к живому». Дети стали увереннее отвечать на вопросы, проявлять эмпатию к животным и растениям, аргументировать свою позицию. Например, игра-задание «Четвёртый лишний» – дети учатся выявлять признаки и аргументировать свой выбор, развивая логическое и критическое мышление.

Сюжетно-ролевые игры, игры с правилами и театрализацию дети учатся понимать эмоции, преодолевать импульсивность, проявлять терпение и инициативность. Комплексное экологическое воспитание закладывает фундамент, при котором ребенок осознает себя частью природы, понимает ценность жизни и учится мыслить масштабно, предусматривая последствия своего поведения.

Также игра активно развивает эмоционально-волевую сферу дошкольников. Сюжеты, анимация и звуковое сопровождение, то есть мультимедийный контент, вызывают яркий эмоциональный отклик, благодаря чему формируется устойчивый интерес к природе родного края. В ходе индивидуальных игровых сессий и групповых игр дети учились формулировать свои мысли, задавать вопросы, слушать ответы, доказывать свою точку зрения. Подобные занятия, сочетающие индивидуальный опыт (игровые сессии) и коллективный анализ (обсуждения), эффективны для развития эмоционального интеллекта и навыков сотрудничества.

Кроме того, интерактивная игра «Лес Якутии» способствует развитию коммуникативных навыков. Это способствовало не только обогащению словарного запаса экологической терминологией, но и формированию умения взаимодействовать в коллективе.

Важным результатом применения интерактивных игр стало развитие навыков самоконтроля и самооценки. Благодаря мгновенной обратной связи (правильный ответ сопровождается положительным подкреплением, неправильный – возможностью повторить попытку), дети учились самостоятельно оценивать правильность своих действий, корректировать их с помощью взрослых, что формирует основу для учебной самостоятельности в дальнейшем. Выполняя задания, где нужно было помочь персонажам (например, правильно распределить птиц по группам или выбрать съедобные грибы), дети проявляли настойчивость, терпение, учились доводить начатое до конца, преодолевать трудности.

Таким образом, интерактивная игра «Лес Якутии» выступает не только как средство экологического воспитания, но и как комплексный инструмент развития познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной и регуляторной сфер личности старшего дошкольника.

Выводы. Формирование экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста требует внедрения современных интерактивных форм работы, соответствующих их психологическим особенностям. Разработанная серия интерактивных игр «Лес Якутии» доказала свою эффективность: повысился уровень экологических знаний, сформировалось осознанно-правильное отношение к природе родного края.

Использование платформы LearningApps.org позволяет быстро создавать яркие, динамичные игры с элементами самоконтроля, что повышает мотивацию детей. Практическая значимость работы заключается в возможности использования картотеки игр «Лес Якутии» в ДОО любого региона с учетом местного компонента.

Таким образом, интерактивные игры региональной направленности, сочетая местные природные особенности, эффективно формируют у детей культуру взаимодействия с природой.

Литература:

1. Бургонова, О.В. Развитие интереса к природе и любознательности у дошкольников с помощью дидактических игр экологической направленности / О.В. Бургонова // Проблемы педагогики. – 2025. – № 1(70). – С. 25-27

2. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С.Н. Николаева. – Москва: Академия, 2018. – 336 с.

3. Соломенникова, О.А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / О.А. Соломенникова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2019. – 104 с.

4. Комарова, И.А. Игровые обучающие ситуации в экологическом воспитании дошкольников / И.А. Комарова, С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 10. – С. 18-23

5. Молодова, Л.П. Игровые экологические занятия с детьми: учебно-методическое пособие / Л.П. Молодова. – Минск: Асар, 1999. – 128 с.

6. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3-4.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155, с изменениями от 01.09.2023. – Москва, 2023.

УДК 378.1:001.89

магистрант кафедры общей и социальной педагогики Глёков Евгений Федорович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
ассистент кафедры общей и социальной педагогики Глёкова Алёна Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

МНОГОКРИТЕРИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Аннотация. В статье предложена концептуальная основа многокритериальной методики оценки студенческих научно-исследовательских работ (далее – НИР) в российских вузах. Разработка обусловлена разрывом между стратегическим запросом на воспроизводство научно-технологического кадрового потенциала и институциональной неоднородностью оценочных практик. Работа имеет теоретико-концептуальный характер и сосредоточена на нормативном обосновании модели без предъявления результатов эмпирической апробации. Посредством анализа четырнадцати институциональных регламентов (2018-2025 гг.) методом матрицы критериев выявлены шесть структурных дефицитов действующих систем оценивания. К их числу отнесены: слабая связь с национальными приоритетами, отсутствие уровневых дескрипторов, неразличение типа работы и стадии реализации, игнорирование масштаба полезности, смешение содержательных и технических оснований, а также ограниченная прозрачность процедуры. В качестве эвристического образца многокритериальной процедуры рассмотрена методика судейства маршрутов в спортивном туризме; из неё заимствуется структура – взвешенное агрегирование и штрафная подсистема, – но не содержание критериев. Предложена концептуальная модель из семи взвешенных критериев (100 баллов) в трёхуровневой иерархии «стратегия – тактика – техника». Стратегический уровень (50 баллов) охватывает актуальность, практикоориентированность и масштаб полезности; тактический (40 баллов) – сложность задачи, новизну и стадию реализации; технический (10 баллов) – качество исполнения и презентации. Изложены шесть взаимосвязанных принципов оценивания, каждый из которых адресует один или несколько выявленных дефицитов. Предложенная модель обеспечивает диагностическую полноту и прозрачность экспертной процедуры, создавая основу для воспроизводимого оценивания НИР в конкурсных и аттестационных контекстах.

Ключевые слова: студенческая НИР, многокритериальная оценка, критерии оценивания, уровневые дескрипторы, экспертная процедура, иерархия критериев.

Annotation. The article proposes a conceptual framework for a multi-criteria assessment methodology for student research papers (hereafter – SRP) in Russian higher education institutions. The study is motivated by the gap between the strategic demand for the reproduction of scientific and technological human capital and the institutional heterogeneity of assessment practices, shaped predominantly by departmental traditions. The work is theoretical and conceptual in nature, focused on the normative justification of the model without presenting results of empirical validation. Through the analysis of fourteen institutional regulations (2018-2025) using a criteria matrix method, six structural deficits of existing assessment systems were identified. These include: weak alignment with national priorities, absence of level descriptors, failure to distinguish work type and implementation stage, disregard for the scope of impact, conflation of substantive and technical grounds, and limited procedural transparency. As a heuristic model for multi-criteria procedure design, the route judging methodology in sport tourism was examined; from it, the structure is borrowed – weighted aggregation and a penalty subsystem – but not the substantive content of the criteria. A conceptual model of seven weighted criteria (100 points) is proposed, organised within a three-tier hierarchy of "strategy – tactics – technique". The strategic tier (50 points) covers relevance, applied focus, and scope of impact; the tactical tier (40 points) covers task complexity, novelty, and implementation stage; the technical tier (10 points) covers the quality of execution and presentation. Six interrelated assessment principles are formulated, each addressing one or more of the identified deficits. The proposed model provides diagnostic completeness and procedural transparency, laying the foundation for reproducible SRP assessment in competition and examination contexts.

Key words: student research paper, multi-criteria assessment, assessment criteria, level descriptors, expert review procedure, criteria hierarchy.

Введение. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации [10] прямо называет выявление и воспитание талантливой молодёжи приоритетом государственной политики. В совокупности с реформой уровней высшего образования [9], ориентирами нацпроектов «Кадры» и «Молодёжь и дети», запущенных в 2025 г. [8], и установкой на кадровое воспроизводство в науке это означает: оценивание студенческих НИР должно отражать не только учебные компетенции, но и вклад в достижение стратегических кадровых и технологических целей государства.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++, введённые с 2020-2021 гг., закрепляют универсальные компетенции в области поиска, критического анализа и синтеза информации, разработки и реализации проектов, однако единого перечня критериев оценки НИР не содержат: конкретные оценочные инструменты разрабатываются каждым вузом самостоятельно. Следствием этой нормативной открытости стала глубокая институциональная неоднородность: Амбарова и Шаброва [1], опираясь на анализ нормативно-правовых актов трёх уровней и полуструктурированные интервью с научными наставниками вузов (n = 30), зафиксировали, что меры регулирования студенческой науки сформулированы на федеральном уровне предельно широко, а практики оценивания складываются стихийно, преимущественно под влиянием кафедральных традиций. Дождиков и Чичерина [2], анализируя систему студенческих конкурсов и грантов, указывают на слабое информационное сопровождение оценочных процедур и их ограниченную прозрачность как системный дефицит. Разрыв между стратегическим запросом и инструментальной реальностью задаёт цель настоящей работы: обосновать концептуальную основу многокритериальной методики оценки студенческих НИР, способной согласовать оценивание с целями научно-технологического развития, ввести дифференцированные уровневые дескрипторы и обеспечить прозрачность экспертной процедуры.

Изложение основного материала статьи. *Дефициты действующих систем оценки студенческих НИР.* Для выявления инвариантных критериев и структурных дефицитов проанализированы регламенты и положения о конкурсах и аттестации студенческих научных работ из открытых источников четырнадцати российских вузов различного типа – федеральные исследовательские университеты, региональные классические вузы, технические и педагогические вузы; период публикации документов – 2018-2025 гг. Критерий включения: наличие явно прописанных оценочных критериев с описанием шкалы или весовых коэффициентов. Сопоставление проводилось методом матрицы критериев: для каждого документа фиксировался полный перечень оцениваемых аспектов, а инвариантные позиции выявлялись путём частотного

анализа по всему корпусу [3; 4; 5; 6]. Этот анализ позволяет выделить устойчивый набор критериев – проблематизация, теоретическая проработка, методология, эмпирическая база, новизна, практическая значимость, оформление и защита – и за его внешним единством обнаружить шесть структурных дефицитов.

В преобладающей части проверенных регламентов оценивание студенческих научных работ опирается на локальные кафедральные традиции и не соотносится ни со стратегическими документами в области науки и технологий, ни с программой развития вуза, ни с региональными программами. Следствием оказывается искажённая сигнальная функция оценивания: высокие баллы получают работы, слабо связанные с приоритетными направлениями развития, тогда как проекты, ориентированные на задачи вуза, региона или отрасли, не получают дифференцирующего преимущества.

Распространённые шкалы оценивания концентрируются на полноте и корректности теоретического обзора, соблюдении методических требований и соответствии формальным нормам оформления. Практическая значимость при этом фиксируется единственным пунктом без развёрнутой градации и без различения работ, направленных на реальное внедрение, и проектов, ограничивающихся декларацией возможных применений. Это снижает стимулирующий потенциал системы для форм студенческой деятельности, наиболее соответствующих запросу нацпроектов «Кадры» и «Молодёжь и дети».

В рамках одной системы критериев нередко оцениваются работы принципиально различного характера: теоретико-реферативные обзоры, теоретические исследования с элементами оригинального моделирования, прикладные исследовательские и проектные работы, разработки материальных объектов, программных продуктов и организационных регламентов. Без явного учёта типа работы реферативные проекты закономерно получают завышенные оценки за аккуратность и объём, тогда как инновационные решения, находящиеся на стадии прототипа, недооцениваются. Стромов и Сысоев [11], анализируя организацию научно-исследовательской деятельности студентов, показывают, что результативность НИРС определяется многоуровневой системой сопровождения – от первичных исследовательских проб до итогового научного продукта.

Принятые системы оценивания редко различают уровни полезности результатов: личностный (развитие компетенций автора), институциональный (подразделение или вуз), системный (несколько организаций, регион), отраслевой и социальный (предприятия, профессиональное сообщество, широкий круг пользователей). Отсутствие данного измерения означает, что система не создаёт стимулов к выходу за рамки локального и индивидуального уровня результата.

Во многих шкалах смешаны два принципиально разных класса показателей. К первому относятся содержательные аспекты: новизна, сложность, корректность методики, глубина анализа. Ко второму – техническое исполнение: структура текста, стиль изложения, оформление по стандартам, качество иллюстраций. Это порождает два симметричных искажения: содержательно сильная работа получает заниженную оценку из-за слабого оформления, тогда как внешне безупречный, но поверхностный по сути текст завышается в баллах.

Действующие практики оценивания редко обеспечивают студенту развёрнутую обратную связь по отдельным аспектам его работы; конкурсные регламенты, как зафиксировано Дождиковым и Чичериной [2], не всегда предусматривают публикацию мотивированных экспертных оценок. Итоговый балл воспринимается как административный результат, а не как аналитический срез сильных и слабых сторон проекта.

Многокритериальное судейство как аналог: принципы переноса. Методика судейства маршрутов в спортивном туризме [7] определяет итоговый результат по совокупности взвешенных критериев – сложности, новизны, безопасности, напряжённости и полезности, – соотнесённых с эталонными маршрутами и интервальными шкалами оценок, а при расхождении позиций судей сверх установленного порога предписывает явное коллегиальное обсуждение. Аналитическое значение этой модели для оценки студенческих НИР состоит не в тематическом сходстве, а в структурном: в обеих ситуациях перед экспертом стоит задача свести к единому числу многомерный, содержательно неоднородный объект, сохранив различимость вкладов отдельных измерений и воспроизводимость процедуры между независимыми оценщиками.

Из данного аналога заимствуется *структура процедуры*: взвешенное аддитивное агрегирование критериев; отсутствие автоматической нуллификации итога по единственному показателю; порог расхождения как триггер коллегиального обсуждения; независимость индивидуальной оценки до этапа согласования; выделенная штрафная подсистема для критических нарушений; эталонная дифференциация шкал в зависимости от типа оцениваемого объекта. Содержательная сторона – конкретные критерии, их интерпретация, весовые коэффициенты – не переносится: она конструируется самостоятельно на основе образовательной и нормативной логики.

Принципы модернизированной системы оценивания. Предлагаемая система оценки студенческих НИР опирается на шесть взаимосвязанных принципов, каждый из которых адресует один или несколько выявленных дефицитов.

Принцип соответствия стратегическим целям. Каждый критерий модели конструируется таким образом, чтобы его шкала различала работы по вкладу в цели научно-технологического развития и приоритетные направления деятельности вуза, региона и государства [8; 10]. Данный принцип устраняет первый из выявленных дефицитов.

Принцип многомерности и иерархичности. Результат оценивается по совокупности взаимосвязанных критериев, охватывающих содержательную сложность и новизну, практическую направленность, масштаб полезности, стадию реализации и качество исполнения; каждый критерий имеет самостоятельный удельный вес. Критерии организованы в трёхуровневую иерархию: *стратегический уровень* охватывает выбор темы, постановку цели и связь с приоритетами развития; *тактический* – выбор методов, дизайн исследования и организацию апробации; *технический* – оформление, презентацию и культуру устного выступления.

Принцип учёта типа работы и стадии жизненного цикла результата. Система предусматривает дифференцированную интерпретацию ряда критериев в зависимости от типа работы (теоретико-реферативная, исследовательская, проектная, продуктовая) и стадии жизненного цикла результата (концепция или прототип, пилотная апробация, устойчивое внедрение). Максимально достижимый балл по отдельным критериям задаётся отдельно для каждого типа; данный принцип адресует третий дефицит.

Принцип разделения стратегических, тактических и технических решений. В оценке явно разграничиваются три уровня решений, принятых в ходе работы над НИР: стратегические решения определяют, насколько удачно выбраны объект, цель и контекст исследования; тактические – насколько корректно и обоснованно реализован исследовательский замысел; технические – насколько профессионально представлен результат. Самостоятельность технического критерия в системе обеспечивает устранение пятого дефицита.

Принцип приоритета практической полезности и внедряемости. Высокие итоговые оценки не достижимы без доказуемой практической значимости и хотя бы частичной апробации результатов в образовательном, производственном или социальном контексте. Этот принцип отражает запрос на практическую направленность высшего образования, обозначенный в нацпроектах *«Кадры»* и *«Молодёжь и дети»*, и устраняет второй и четвёртый дефициты.

Принцип прозрачности и образовательного характера оценивания. Шкалы по каждому критерию и описание уровней достижений формулируются таким образом, чтобы студент до начала работы понимал ожидаемые результаты каждого

уровня, а оценка по каждому критерию могла служить основой для планирования дальнейшего развития. Штрафная подсистема для критических нарушений академической добросовестности прописывается явно в самой шкале. Оценивание переходит из режима административной фиксации в режим диагностики и развития.

Концептуальная модель критериев. На основе изложенных принципов предлагается модель из семи критериев с совокупным весом 100 баллов. Распределение весов отражает приоритет стратегических критериев (совокупно 50 баллов): стратегическая актуальность (критерий 1), практикоориентированность (критерий 2) и масштаб полезности (критерий 5) оцениваются как определяющие аспекты, поскольку именно они задают ценность НИР за пределами учебного контекста. Критерий практикоориентированности получает наибольший единичный вес (20 баллов) как непосредственное отражение кадрово-технологических приоритетов Стратегии НТР. Тактические критерии (сложность задачи, новизна, стадия реализации) дают в совокупности 40 баллов: они описывают качество исследовательского замысла и корректность его реализации. Самостоятельный технический критерий (качество исполнения и презентации) ограничен 10 баллами – достаточными, чтобы дифференцировать уровни представления, но недостаточными, чтобы определять итоговый ранг работы.

Распределение весов имеет *нормативно-дедуктивный характер*: оно выводится из иерархии целей Стратегии НТР [10] и изложенных выше принципов, а не из статистической обработки экспертных оценок. Верификация весовых коэффициентов – через процедуру экспертной калибровки и анализ межэкспертной согласованности на репрезентативной выборке конкурсных работ – составит предмет третьей публикации серии.

Каждый критерий предполагает наличие уровневых дескрипторов – четырёх-пяти конкретных описаний, позволяющих эксперту соотнести наблюдаемые признаки работы с соответствующим уровнем шкалы. Критерии 2, 3 и 6 дифференцируются по типу работы: максимально достижимый балл устанавливается отдельно для учебной НИР, конкурсной НИР и выпускной квалификационной работы. Самостоятельность критерия 7 обеспечивает разделение содержательных и технических оснований. Модель предусматривает штрафную подсистему для верифицированных нарушений академической добросовестности.

Предложенная структура сохраняет относительную простоту применения – семь критериев, 100-балльная шкала – и одновременно обеспечивает диагностическую полноту: трёхуровневая иерархия позволяет установить, на каком именно уровне решений (стратегическом, тактическом или техническом) сосредоточены сильные и слабые стороны конкретной работы.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд ожидаемых эффектов от внедрения предложенной модели. Во-первых, повышение диагностической точности оценивания: трёхуровневая иерархия критериев даёт возможность адресной обратной связи – вместо единой суммарной оценки студент получает профиль сильных и слабых сторон по семи измерениям. Во-вторых, усиление связи студенческой науки со стратегическими приоритетами: самостоятельный критерий стратегической актуальности создаёт явный сигнал о значимости выбора темы, связанной с реальными задачами вуза, региона и государства. В-третьих, снижение межэкспертной вариативности: уровневые дескрипторы и формализованная процедура согласования при расхождении оценок обеспечивают воспроизводимость экспертных решений. В-четвёртых, повышение прозрачности конкурсных процедур – дефицита, устойчиво фиксируемого в литературе [1; 2].

Предложенная модель на данном этапе представляет собой *концептуальную схему*, а не готовый оценочный инструмент: в настоящей публикации сформулированы критерии, их иерархия и весовые пропорции, однако уровневые дескрипторы по каждому из семи критериев, правила межэкспертного согласования и параметры штрафной подсистемы будут развёрнуты во второй статье серии. Операционализация дескрипторов – тот шаг, который определяет, останется ли модель концептуальной рамкой или превратится в воспроизводимый инструмент.

Литература:

1. Амбарова, П.А. Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах / П.А. Амбарова, Н.В. Шаброва // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 10. – С. 60-82. – URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/5198/2393 (дата обращения: 24.03.2026)

2. Дождиков, А.В. О повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности / А.В. Дождиков, О.В. Чичерина // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 10. – С. 25-43. – URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/4042/2201 (дата обращения: 24.03.2026)

3. Конкурс научно-исследовательских работ студентов СНО МГУ имени М.В. Ломоносова // Студенческое научное общество МГУ. – URL: https://lomonosov-msu.ru/rus/event/10140/ (дата обращения: 24.03.2026)

4. Критерии оценивания выпускных работ. НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург, конкурс выпускных работ SCEM // НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург. – URL: https://spb.hse.ru/scem/scemdiploma/criteria (дата обращения: 24.03.2026)

5. Методические указания по научно-исследовательской работе студентов / Уральский федеральный университет, Уральский гуманитарный институт. – Екатеринбург, 2023. – URL: https://urgi.urfu.ru/ru/polit/student/nir/ (дата обращения: 24.03.2026)

6. Положение о конкурсе научно-исследовательских работ школьников и студентов // Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2023. – URL: https://f-isc.udsu.ru/files/novaya/000376-Положение%20о%20конкурсе%20НИР%20студентов%20и%20школьников%202023.docx (дата обращения: 24.03.2026)

7. Правила вида спорта «Спортивный туризм» / Федерация спортивного туризма России; утверждены 22 апреля 2021 г., протокол № 255. – URL: https://tssr.ru/files/materials/2619/regplay_2021.pdf (дата обращения: 24.03.2026)

8. Российская Федерация. Президент. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202007210012 (дата обращения: 24.03.2026)

9. Российская Федерация. Президент. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования: указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202305120005 (дата обращения: 24.03.2026)

10. Российская Федерация. Президент. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003 (дата обращения: 24.03.2026)

11. Стромов, В.Ю. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 75-82. – URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1168/1009 (дата обращения: 24.03.2026)

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Голубева Галина Геннадиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Яковлев Сергей Борисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Зеленская Юлия Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

СОСТОЯНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К ПИСЬМУ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение особенностей вербального компонента функционального базиса письма у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализируются особенности фонетической стороны речи в аспекте нарушений звукопроизношения. Обращается внимание на полиморфный характер дефектов звукопроизношения и преимущественное проявление замен и смешений звуков по артикуляторно-акустическим характеристикам. Определены особенности проявления нарушений фонематического восприятия. Отмечена зависимость фонетико-фонематических ошибок от противопоставленности акустических и артикуляторных признаков звуков. Рассмотрены результаты изучения фонематических функций анализа, синтеза и представлений. Охарактеризованы имеющиеся у дошкольников с задержкой психического развития морфологические и морфосинтаксические нарушения. Обращается внимание на трудности использования детьми данной категории наименее продуктивных форм словоизменения и словообразовательных моделей. Подчеркивается, что выявленные нарушения свидетельствуют о недостаточной лингвистической готовности дошкольников с ЗПР к овладению письмом. Обращается внимание на необходимость проведения профилактической работы по предупреждению ошибок письма с детьми данной нозологической группы.

Ключевые слова: задержка психического развития, функциональный базис письма, предпосылки дисграфии, вербальный компонент, звукопроизношение, фонематическое восприятие, фонематический анализ, словоизменение, словообразование, профилактическая работа.

Annotation. The article presents the results of a research aimed with studying the features of the verbal component of the functional basis of preschool children's with mental development delay writing. The article analyzes the features of the phonetic aspect of speech in terms of sound pronunciation disorders. Attention is drawn to the polymorphic nature of sound pronunciation defects and the predominant occurrence of substitutions and mixtures of sounds based on articulatory and acoustic characteristics. The article identifies the specific features of phonemic perception disorders. The article notes the dependence of phonetic-phonemic errors on the contrast between the acoustic and articulatory characteristics of sounds. The article discusses the results of studying the phonemic functions of analysis, synthesis, and representation. It describes the morphological and morphosyntactic disorders that preschoolers with mental retardation have. The article draws attention to the difficulties that children of this category have in using the least productive forms of word inflection and word formation.

Key words: mental development delay, functional basis of writing, prerequisites for dysgraphia, verbal component, sound pronunciation, phonemic perception, phonemic analysis, word inflection, word formation, preventive work.

Введение. Основные положения, рассматриваемые в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и Федеральной адаптированной образовательной программе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, нацеливают на изучение различных аспектов профилактики речевых нарушений, возникающих на этапе школьного образования [2]. Во многом это зависит от того, насколько ребенок дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья успешно осуществит переход с дошкольной образовательной ступени на ступень школьного образования. В этой связи остро встают вопросы, связанные с успешной подготовкой детей, имеющих речевые нарушения, к овладению письмом и чтением. Именно в дошкольном возрасте должны быть сформированы вербальные и невербальные компоненты функционального базиса письма и чтения. Проведенные исследования выявляют недостаточный уровень готовности к овладению письменной речью у обучающихся начальных классов [4; 6; 10; 11; 14]. Отмечено, что наиболее несформированным является вербальный компонент функциональной готовности к освоению письма. Учитывая, что у дошкольников с ЗПР в картине дефекта широко представлены речевые нарушения [3; 7; 8], представляется актуальным рассматривать проявления данных нарушений с целью разработки дифференцированных путей профилактической работы по предупреждению дисграфии. Учет специфики выявленных нарушений будет способствовать реализации успешного коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников данной нозологической группы на этапе перехода на следующую образовательную ступень.

Изложение основного материала статьи. Исследованием предусматривалось изучение речевых предпосылок дисграфии у дошкольников с задержкой психического развития. Полученные в ходе исследования данные были сопоставлены с аналогичными результатами нормотипичных сверстников, что позволило объективно говорить об имеющихся у дошкольников с ЗПР нарушениях.

Анализ овладения произношением звуков детьми с ЗПР показал, что большинство дошкольников данной категории имеют фонетические нарушения, для 70% из них характерен полиморфный дефект [3; 9]. В произношении были нарушены свистящие, шипящие и сонорные звуки. Характер произносительного дефекта состоял в искажении, отсутствии или замене/смешении звуков. Последний вид нарушенного произношения был отмечен чаще других и характеризовался заменами сонорных звуков [Р], [Л], [Р'], [Л'] (в том числе взаимозаменами), заменами аффрикат (на составляющие их элементы и взаимозаменами). У детей преобладали нарушения произношения звуков, наиболее сложных в артикуляторном плане – сонорных и аффрикат. Параламбдацизмы и парасигматизмы проявлялись у дошкольников с ЗПР в равных пропорциях. Было отмечено, что свистящие звуки были подвержены дефектному произношению в виде замен и смешений чаще, чем шипящие, несмотря на то, что свистящие звуки являются артикуляторно более простыми по сравнению с шипящими. Это согласуется с исследованиями Бельтюкова В.И. [1] о большей акустической противопоставленности шипящих звуков, по сравнению со свистящими. Мономорфные нарушения звукопроизношения у оставшейся части дошкольников с ЗПР характеризовались либо отсутствием сонорных звуков [Р], [Л], [Р'], [Л'], либо наличием парасигматизмов. Таким образом, нарушения звукопроизношения у дошкольников с ЗПР затрагивают все основные группы звуков: сонорные, свистящие, шипящие, фрикативные и в большинстве случаев носят полиморфный характер. Наиболее

распространенным видом нарушения являются замены и смешения звуков по акустико-артикуляторному признаку.

Проведенное исследование выявило у детей с ЗПР несформированность как фонетической стороны речи, так и фонематического восприятия [5]. Исследование восприятия речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью обнаружило закономерную связь между нарушенным произношением и слуховой дифференциацией звуков: при предъявлении стимульного материала детьми неправильно различались согласные звуки по признаку артикуляторной и акустической близости. В подавляющем большинстве случаев дети с ЗПР допускали взаимозамены звонких-глухих и твердых-мягких согласных, свистящих-шипящих, сонорных [Р]-[Л], часто неверно дифференцировались слова, содержащие звуки [С]-[Ц], [Т']-[Ч]. Недостаточность фонематического восприятия у дошкольников с ЗПР характеризовалась незаконченностью формирования процесса дифференциации звуков, особенно тех, которые отличаются тонкими акустико-артикуляторными характеристиками.

Обращает на себя внимание имеющаяся у дошкольников с ЗПР несформированность фонематических функций, проявляющаяся в неспособности анализировать звуковой состав слов. Ошибки присутствовали при осуществлении как простых, так и сложных форм анализа, особенно ярко они проступали при реализации процесса в умственном плане, без опоры на внешние стимулы и проговаривание. Также отмечались ошибки синтеза слов из звуков, которые начинали проявляться уже при синтезе однослоговых слов, состоящих из 4 звуков.

Изучение грамматического компонента готовности к овладению письмом позволило установить, что у дошкольников с ЗПР отмечается несформированность морфологических и морфо-синтаксических обобщений. Наиболее ярко представлены ошибки в использовании менее продуктивных форм словоизменения и моделей словообразования, а именно: нарушения в использовании предложно-падежных конструкций существительных в единственном и множественном числе, ошибки согласования прилагательных с существительными в косвенных падежах, замены и смешения суффиксов отыменных прилагательных, трудности использования отглагольных прилагательных, недостаточность приставочного способа образования глаголов пространственного значения. Полученные результаты согласуются с ранее проведенными исследованиями по выявлению нарушений морфологических и синтаксических операций на уровне формально-грамматического структурирования, и подтверждают необходимость целенаправленной профилактической работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи [12; 13; 15].

Выводы. Полученные исследовательские данные демонстрируют наличие у дошкольников с задержкой психического развития недостаточности вербального компонента овладения письмом, что проявляется в несформированности фонетико-фонематической стороны речи и грамматических обобщений. Выявленные нарушения в школьном возрасте могут привести к появлению специфических ошибок письма, что свидетельствует о необходимости целенаправленной профилактической работы на ступени дошкольного образования.

Литература:

1. Бельтюков, В.И. Об усвоении детьми звуков речи / В.И. Бельтюков. – АПН РСФСР, Институт дефектологии. – Москва: Просвещение, 1964. – 91 с.

2. Голубева, Г.Г. Актуальные вопросы организации логопедической работы в связи с внедрением ФАОП ДО для детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.Г. Голубева // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2024. – № 1. – С. 68-71

3. Голубева, Г.Г. Диагностика и коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: методическое пособие / Г.Г. Голубева. – Санкт-Петербург: Ленинградский областной институт развития образования, 2020. – 62 с.

4. Голубева, Г.Г. К вопросу готовности к письму и чтению обучающихся первых классов общеобразовательных школ / Г.Г. Голубева, Ю.Б. Зеленская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 110-113

5. Голубева, Г.Г. К вопросу изучения нарушений восприятия и дифференциации звуков речи у дошкольников с ЗПР / Г.Г. Голубева // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999. – С. 36-41

6. Голубева, Г.Г. К вопросу профилактики нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития / Г.Г. Голубева // Традиции и инновации в специальном образовании: материалы XIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Образование и детство» (Санкт-Петербург, 18-20 апреля 2007 года). – ЮНЕСКО, Министерство образования и науки РФ, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Северо-Западное отделение РАО, Комиссия по образованию и науке Государственной Думы РФ, Комиссия по науке и высшей школе администрации Санкт-Петербурга, Санкт-Петербургская академия детства, Петровская академия наук и искусств, факультет философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, Герценовское философское общество. – Т. 37. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2007. – С. 186-189

7. Голубева, Г.Г. Нарушения связной речи у дошкольников с задержкой психического развития / Г.Г. Голубева, В.И. Сырцова // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 34-36

8. Голубева, Г.Г. Особенности звукослоговой структуры слова у дошкольников с ЗПР и ОНР / Г.Г. Голубева // Логопед в детском саду. – 2007. – № 3(18). – С. 11-16

9. Голубева, Г.Г. Структура и механизмы фонетических нарушений у дошкольников с задержкой психического развития / Г.Г. Голубева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 36-42

10. Даньковская, Я.Ю. Сравнительный анализ сформированности синтаксических обобщений в устной и письменной речи учащихся общеобразовательных младших классов и классов школы VII вида / Я.Ю. Даньковская, С.Б. Яковлев // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РПГУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, 04-06 мая 2011 года). – Санкт-Петербург, 2011. – С. 454-458

11. Зеленская, Ю.Б. К вопросу о развитии мелкой моторики рук у дошкольников с задержкой психического развития / Ю.Б. Зеленская, Е.В. Древаль // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции (Саранск, 18 марта 2022 года). – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. – 87 с.

12. Ковшик, Я.Ю. Соотношение различных видов аграмматизмов в речи учащихся третьих классов с задержкой психического развития / Я.Ю. Ковшик, С.Б. Яковлев // Традиции и инновации специального образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2010. – С. 75-81

13. Кузь, Н.А. Специфика нарушений письма учащихся с задержкой психического развития / Н.А. Кузь, С.Б. Яковлев // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: материалы XXII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Территория детства» (Санкт-Петербург, 21-23 октября 2015 года). – Санкт-Петербург:

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2015. – С. 485-489
14. Яковлев, С.Б. Аграмматизмы в речи младших школьников общеобразовательной школы / С.Б. Яковлев // Особый ребенок в поликультурном обществе. Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура: материалы XXI Международной конференции (Санкт-Петербург, 21-23 апреля 2014 года). – ЮНЕСКО, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Северо-Западное отделение Российской академии образования [и др.]. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2014. – С. 267-269
15. Яковлев, С.Б. Нарушения синтаксической структуры связного высказывания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев, Е.П. Фур // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 58-62

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный агротехнологический университет имени Л.Я. Флорентьева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ И ИСТИНА БЫТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РАКУРС

Аннотация. Цель исследования – раскрытие алгоритмов движения истории и культуры через последовательную смену событий в контексте их педагогического осмысления и трансляции. В статье событие анализируется в оптике истинных взаимоотношений человека с историко-культурным бытием, что имеет ключевое значения для формирования исторического сознания подрастающего поколения. Выявляются подлинные субъекты события: Господин, Истерик, Университет, Мистик (согласно, А. Бадью). Авторы добавляют новых субъектов – Наблюдателя и Жертва. Конфигурация таких субъектов создает неповторимый контур историко-культурного события и определяет направления движения историко-культурного процесса, что может служить основой для разработки образовательных программ по истории и культуре. Также определяются рамки и критерии псевдособытия. Отмечается, что история и культура – это не калейдоскоп событий, а последовательный процесс их смены со своей диалектикой движения. Событие порождает субъектов, которые не только активно участвуют в событиях, но и экзистенциально переживают их. Особую роль в переживании события играет экзистенциал тревоги. Исследование исторических событий всегда связано с исследованием трагедий. Но довольно часто трагедии очищают человека, возвышают общества, указывают на истину события и истории. В результате исследования устанавливается, что историко-культурное событие будет окончено только тогда, когда исчезнет поле тревоги и искусство обесценится.

Ключевые слова: событие, история, культура, истина, субъект, тревога, псевдособытие.

Annotation. The aim of the study is to reveal the movement algorithms of history and culture through the successive change of events in the context of their pedagogical reflection and transmission. In the article, the event is analyzed in the optics of true human relationships with historical-cultural being, which has a key significance for the formation of the historical consciousness of the rising generation. The true subjects of the event are identified: Sir, Hysterick, University, Mystic (according to A. Badue). The authors add new subjects – Observer and Victim. The configuration of such subjects creates a unique outline of historical-cultural events and determines the directions of movement of the historical-cultural process, which can serve as a basis for the development of educational programs on history and culture. The scope and criteria of the pseudonym are also defined. It is noted that history and culture are not a kaleidoscope of events, but the successive process of their alternation with its dialectic of movement. The event generates actors who not only actively participate in events, but also experience them existentially. Anxiety plays a special role in the experience of an event. The study of historical events is always connected with the study of tragedies. But quite often tragedies purify a person, elevate societies, point to the truth of an event and history. The study concludes that a historical-cultural event will only be over when the field of anxiety has disappeared and art has been devalued.

Key words: event, history, culture, truth, subject, anxiety, pseudonym.

Введение. Проблема человека как субъекта и истины события является, безусловно, ключевой как для философии, так и для образования. Вектор движения события, проходя через свои координаты, принимает форму ломаной. Однако есть некая, часто невидимая граница, пересечение которой событию несет гибель. Так, погибали культуры древности. Погибали, когда нарушался баланс между естественным и искусственным. Например, культура острова Пасхи ради сакрального, требующего бесконечного изваяния статуй, нарушила соотношение естественно и искусственного, что привело ее к гибели. Похожая ситуация произошла с культурой майя, древними кхмерами и другими культурами. Нарушение баланса между жизнью и смертью, абсолютизация культа смерти, стали причиной изоляции культуры ацтеков, в итоге немногочисленные испанцы в союзе с индейскими племенами, ненавидевшими ацтеков, их полностью разгромили и уничтожили их культуру. Данный опыт историко-культурных событий важен для современного человека, поскольку понимание логики события, его истины и роли субъекта в движении историко-культурного бытия поможет понять современность и спрогнозировать историко-культурные события будущего. Интеграция данного подхода в образовательные программы позволит преобразовать преподавание истории и культурологии из набора фактов в живой процесс осмысления событийности и сформировать целостное понимание взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в культурно-исторической перспективе.

Изложение основного материала статьи. Любое историко-культурное событие несет в себе определенную истину и порождает своих субъектов. С другой стороны, субъекты порождают сами события. Историко-культурную реальность конструируется событием, отсюда истина объективно-субъективна и, как и сама реальность, амбивалентна. Движение историко-культурного бытия происходит через борьбу людей в обществе за ресурсы и удовлетворение своих потребностей и желаний. Историко-культурное событие формирует определенную конфигурацию ценностей в бинарной шкале изменчивой иерархии: добро-зло, красота-уродство, любовь-ненависть, свобода-долг, материально-духовное, творимое-сотворенное, естественно-искусственное, жизнь-смерть.

Кто же является субъектом события? Обратимся к французскому философу А. Бадью [1; 2; 5], который терминологически определяет их как Господина, Истерика, Университета и Мистика. Господин, согласно А. Бадью, обеспечивает непрерывность события, при этом он «всегда самозванец: основополагающая иллюзия Господина состоит в том, что он является Господином вследствие присущей ему харизмы, а не благодаря случайному занятию определенного места в структуре» [5, С. 54]. Действительно, во многих исторических событиях вождями, диктаторам, руководителями, правителями оказывались люди, не имеющие никаких выдающихся способностей, такие как Александр I, Александр II, Н. Хрущёв, Л. Брежнев, М. Горбачев. Однако занимая высокие посты и «ведомые рукой истории», они оставили в ней свои следы. Такие лидеры выполняли желания Другого – буржуазии, чиновников, партии, либеральной интеллигенции, криминала. Истерик, в отличие от Господин, поддерживает двойственное отношение к событию, Университет стремится объяснить событие через причинно-следственные связи, Мистик вводит событие в ранг исключительности, мистифицирует его.

Субъектов события можно рассмотреть на примере Октябрьской революции. Господин – это партия большевиков и ее вожди (Ленин). Истерик – меньшевики и интеллигенция. Университет – марксистская теория, Ленин, Бухарин. Мистик – Сталин (вспомним его трактовку партии как ордена меченосцев).

Не будет противоречием к названным субъектам добавить новых – Наблюдателя и Жертву. Начнем с Наблюдателя. Наблюдатель близок Постороннему Камю или человеку без свойств Музиля. Это значит, что Наблюдатель есть человек, потерявший «вкус жизни», эмоционально замкнутый, плывущий по течению. Наблюдатель как субъект события доминировал, например, в августовском путче 1991 года, который привел к краху Советского Союза. Аналитика Наблюдателя, осмысление его роли в историческом событии (распаде СССР) и месте в культуре постсоветской эпохи станет ключом к пониманию причин крушения советской цивилизации. Следует добавить к галерее портретов исторического События персонаж Жертвы. Жертвой является субъект, страдающий от события. Событие калечит его. Искалеченность событием может быть физическая (болезнь и даже смерть). Возможен вариант травмы как внутренней пустоты.

Каждое событие открывает новые варианты социальной стратификации: кто-то поднимается вверх по социальной лестнице, кто-то спускается, возникают новые социальные группы и уходят в прошлое старые. Это присуще всем историческим событиям, дело только в масштабах.

Получается, что история есть единство персоналий и фактов, которые фиксируются в учебниках истории и исторических монографиях. Между тем, каждое событие несет в себе множество проявлений и некоторые из них принимают форму самостоятельного историко-культурного события, но, по сути, им не являются. Например, принятие конституции в 1977 году в СССР было псевдособытием, так как не вызвало никаких экзистенциальных переживаний и не содержало в себе истины. Но как факт данное псевдособытие оказало воздействие на ход истории, укрепило в народе, особенно в элите, иллюзию о превосходстве советской системы [7; 8]. Отметим, что истина события заключается в сопричастности действительного и реального. Псевдособытие отрывает действительное от реального. Настоящее событие открывает горизонты развития человека и общества, но, как правило, является трагедией для человека, сопричастного событию. Иными словами, любое событие всегда содержит элемент трагичности. Даже светлая дорога в космос, проложенная Гагариным, окроплена кровью космонавтов и астронавтов. Исследование историко-культурных событий всегда связано с исследованием трагедий людей как субъектов этих событий. Однако часто трагедия «очищает» человека, возвышает общество, указывает на истину события и истории. Неслучайно через трагедии Эсхила, Софокла, Еврипида древние греки переживали духовное возрождение – катарсис.

Кроме конкретных историко-культурных событий (войн, революций, кризисов, смены культурных парадигм) есть мегасобытия. К ним можно отнести зарождение христианства и других мировых религий, возникновение капитализма, возникновение марксизма и тех философских направлений (фрейдизм, ницшеанство), которые кардинально изменили мышление человека, также изобретение интернета и внедрение новых технологий. Именно они оказывали и оказывают влияние на судьбы людей и мировое сообщество, направляют историю в новое русло, создавая иллюзию рукотворного процесса. Мегасобытие имеет подлинного Господина – субъекта истории. Таким субъектом были духовные лидеры – Христос, Магомет, Будда, а также те личности, которые своей волей, усилиями дали человечеству новое – Платон, Аристотель, Спиноза, Декарт, Маркс, Ленин, Моцарт, Бетховен, Леонардо да Винчи, Микеланджело Буонарроти, Ф.М. Достоевский и другие. У мегасобытия есть момент рождения, но нет момента окончания [4]. Между тем, если раньше мегаявления непосредственно меняли ход истории, в современном мире они оказываются фоном, на котором разворачиваются множество других событий. Мегасобытие является одной из главных пружин исторического движения. Оно напрямую связано с человеческим бытием, связывая макрокосм с микрокосмом. Элементами связи являются необузданные человеческие потребности, страсти и пороки, отсюда живучесть мегасобытия. Мегасобытие размыкает человеческое бытие, разрушает структуры бессознательности, освобождая от прежней зависимости, от Другого, традиций, истории. Но открытость горизонта не дает возможность человеку полностью оценить новые перспективы. Порождается страх неизвестности, человек начинает замыкаться в сферу, и это замыкание порождает события. Так, христианство породило нового свободного от язычества человека, который впоследствии не выдержал испытания свободой, сковывал себя догмами, укрылся в социальной системе церкви, замкнул собственное личностное бытие. Процесс замыкания и является источником исторического события, когда он принимает массовую форму. Чрезмерное замыкание приводит к деградации человека и общества, поэтому размыкание становится неизбежной формой продолжения существования человека, требует своего исторического события. Примером могут послужить процессы Возрождения, отрицающие аскету средневековья и дающие человеку естественную реализацию потребностей в удовольствии.

Как только одно из мегасобытий начинает противоречить другому, одно входит в орбиту действия другого, начинается конфликт, в результате которого зарождаются многие историко-культурные события. Например, христианство как мегасобытие со своей системой ценностей, сталкивается с той социальной реальностью, которую породили буржуазные отношения. Так возникло – лютеранство, кальвинизм, англиканство, которые можно назвать историко-культурными событиями со своими субъектами, среди них: Господин – Лютер, Кальвин, Генрих VIII. Жертвами события стали католики. Мистик – Франциск Сальский [9]. Революционер – Томас Мюнцер [10]. Наблюдатели – индифферентные обыватели. В марксизме же, который можно рассматривать как мегасобытие, раскол на большевизм и меньшевизм порождает новое историко-культурное событие со новыми авторами-субъектами.

В момент конфликта мегасобытий и порождения нового события происходят процессы массовой мобильности общества и создается возможность переоценки ценностей человеком, его духовное возвышение или падение. В разрыве мегасобытий одни явления уходят в тень, в культурные артефакты, в коллективную память, в глубины человеческого сознания, другие остаются на поверхности, третьи производят только видимость историко-культурного явления, сохраняя его форму, опустошенную оболочку без сущности. Данные процессы отражаются и в языке, который также трансформируется, нарушается его код, смысл слов становится иным, иногда прямо противоположенным (например, смысловая трансформация слов «цинизм» и «вертеп») или внутренне пустым (примером является дежурная фраза «как

дела?»).

Историки довольно зачастую фокусируются на одной линии развития события и не замечают других, не замечают влияния мегасобытия на искомое событие. Например, причины первой мировой войны сводятся к субъективным факторам, «к агрессивной деятельности Тройственного союза, ментальности напыщенного романтика-выскочки Вильгельма, легкомысленности графа Бертхольда, безответственности русских генералов» [6, С. 35]. Здесь не замечается главное – конкуренция империалистических стран как способ существования капитализма. Если бы мир избежал войны, это было бы заслугой субъективного фактора, как это стало позже во времена холодной войны.

Историко-культурное событие есть непрерывный процесс исторических и культурных явлений, протекающих как в материальной, так и идеальной (духовной) плоскости. По словам Бальзака, и с ним можно согласиться, «человеку необходимо изведать сильные чувства, чтобы в нем развились благородные свойства, которые расширили бы круг его жизни и смягчили эгоизм, присущий всем созданиям» [3 С. 52]. Между материальными и идеальными процессами, несомненно, есть диалектическая связь. Вернемся к первой мировой войне. Она начинается сначала как психологическая (ультиматумы). Потом происходят активные физические (военные) действия, сопровождающиеся идеологической борьбой. Окончание военных действий, заключение перемирия, затем мирного договора являются только официальным моментом окончания войны. Но не концом войны как события: пока не похоронен последний солдат, война еще не закончена. Этот афоризм не метафора и не некая условность. Событие войны живет, когда есть память фронтовиков о ней, когда информация о войне, полученная из книг, кинохроники, кино, воспоминаний переживается человеком и, главное, когда в памяти человека, общества или ее части всплывают и живут чувства обиды, тревоги, ненависти. Но тревога заложена не только в памяти, она уже разлита по всему жизненному пространству, заполненному травмированными людьми. Эта тревога экзистенциальна, но, с другой стороны, она есть порождение незавершенности войны, несправедливым мирным договором, репарациями, аннексиями, вынужденным переселением населения. Можно согласиться с А. Бадью, что истина – нечто более сложное, чем простая сумма фактов и требует от нас мужества. Чтобы выйти за пределы очевидного и принять вызов неизвестного.

В современном мире и в современном образовательном пространстве субъектность человека и истина события суть векторы мировоззренческой системы координат. Эпоха постмодерна аннигилировала субъекта и истину. Сегодня же крайне важно вернуть человеку его субъектность, а событиям истинность. Анализ представленной концепции событийности имеет важное значение для современного образования, поскольку:

способствует формированию исторического сознания и преодолению фрагментарного восприятия истории через понимание диалектики событийной последовательности;

- дает инструменты для различения подлинных событий и псевдособытий в современном информационном пространстве;
- помогает учащимся осознать себя не пассивными наблюдателями, а активными субъектами как образовательного, так и культурно-исторического процесса;
- вводит в образовательный процесс переживание тревоги как важный элемент осмысления культурно-исторического опыта;
- помогает учащимся экзистенциально пережить культурно-историческое событие и осознать свою позицию по отношению к нему;
- развивает способность к прогнозированию культурных и исторических событий на основе понимания логики событийности;
- способствует осознанию ответственности субъекта за ход историко-культурных процессов.

Выводы. Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Историко-культурное событие рождается, живет и умирает. Событие имеет начальную, активную фазы: здесь участники-субъекты одновременно суть его авторы и жертвы. Продолжительность этой фазы – 1-2 поколения. Следующий этап – фаза забывания: обновление жизни, остается переживание событие, но оно становится фрагментарным, эпизодическим. О событии напоминают праздники, круглые даты, уроки истории, просмотренные фильмы. Событие, казалось бы, уравновесилось: из синусоиды теперь движется по прямой. Однако данная стабильность чревата, поскольку порождает иллюзию о вечной безмятежности, герои события трансформируются в обывателей, на сцену истории выходит посторонний. Далее идет затухание события. Здесь возможна критика события или его фальсификация, высмеивание прежней системы ценностей и сбрасывание с пьедесталов прежних героев или просто забвение. Интеграция данной концепции в образовательные программы позволит превратить историко-культурные дисциплины в живой процесс осмысления событийности.

Литература:

1. Бадью, А. Манифест философии / А. Бадью. – Санкт-Петербург: Machina, 2003. – 184 с.

2. Бадью, А. Век / А. Бадью. – Москва: РИПОЛ классик, 2016. – 352 с.

3. Бальзак, О. Человеческая комедия. Турский священник / О. Бальзак // Собрание сочинений: в 15 т. – Москва: Правда, 1952. – Т. 5. – 556 с.

4. Баталов, Э.Я. Философия бунта / Э.Я. Баталов. – Москва: Политиздат, 1973. – 223 с.

5. Жижек, С. Щекотливый субъект: отсутствующий центр политической онтологии / С. Жижек. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – 528 с.

6. Калер, Э. Избранное: Выход из лабиринта / Э. Калер. – Москва: Прогресс-Традиция, 2008. – 544 с.

7. Курилла, И.И. История, или Прошлое в настоящем / И.И. Курилла. – Москва: Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2017. – 272 с.

8. Малиа, М. Советская трагедия: История социализма в России. 1917-1991 / М. Малиа. – Москва: РОССПЭН, 2000. – 544 с.

9. Новоселов, М.А. Мистика церкви и мистика западных верований / М.А. Новоселов. – Москва: Путь, 1916.

10. Энгельс, Ф. Крестьянская война в Германии / Ф. Энгельс. – Москва: Госполитиздат, 1952. – 188 с.

УДК 023

кандидат педагогических наук Грушевская Наталия Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
магистрант 2 курса, заведующая Центральной городской детской библиотекой имени В.Б. Бакалдина, МУК МО г. Краснодар «Централизованная библиотечная система города Краснодара» Тыщенко Татьяна Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
МУК МО г. Краснодар «Централизованная библиотечная система города Краснодара» (г. Краснодар)

ПРОДВИЖЕНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ БИБЛИОТЕК, ОБСЛУЖИВАЮЩИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье исследуются вопросы сохранения и актуализации историко-культурного наследия региона в контексте работы библиотек с детской и подростковой аудиторией. Особое внимание уделяется анализу потенциала инновационно-проектной деятельности как ключевого инструмента популяризации локальной истории, традиций и культурных артефактов среди молодежи. Детально рассматриваются специфические барьеры восприятия историко-культурного наследия юными пользователями, включая когнитивные и психологические аспекты. Предлагаются эффективные стратегии преодоления этих барьеров посредством геймификации, внедрения цифровых форматов, организации краеведческих квестов, иммерсивных выставок и медиапроектов. На основе проведенного анализа обосновывается вывод о необходимости перехода библиотек от пассивной модели хранения краеведческих фондов к активной проектной деятельности, направленной на формирование у подрастающего поколения чувства идентичности, сопричастности к региональной культуре и устойчивого интереса к историко-культурному наследию. Особое внимание уделяется роли библиотекаря в качестве продюсера детских культурно-исторических проектов, подчеркивается его значимость в процессе трансформации библиотечной деятельности и создания благоприятных условий для интеллектуального и культурного развития молодежи.

Ключевые слова: популяризация историко-культурного наследия, инновационно-проектная деятельность, библиотеки для детей и подростков, краеведение, цифровые технологии, геймификация, иммерсивные форматы, региональная идентичность, медиапроекты, библиотечный маркетинг.

Annotation. The article explores the issues of preserving and updating the historical and cultural heritage of the region in the context of libraries working with children and teenagers. Special attention is paid to analyzing the potential of innovative project activities as a key tool for popularizing local history, traditions, and cultural artifacts among young people. The article also examines the specific barriers to the perception of historical and cultural heritage by young users, including cognitive and psychological aspects. The article proposes effective strategies for overcoming these barriers through gamification, the use of digital formats, the organization of local history quests, immersive exhibitions, and media projects. Based on the analysis, the article substantiates the need for libraries to transition from a passive model of local history collection storage to active project-based activities aimed at fostering a sense of identity, belonging to regional culture, and a sustainable interest in historical and cultural heritage among the younger generation. The article emphasizes the role of the librarian as a producer of children's cultural and historical projects, highlighting their significance in transforming library activities and creating favorable conditions for the intellectual and cultural development of young people.

Key words: popularization of historical and cultural heritage, innovative project activities, libraries for children and adolescents, local history, digital technologies, gamification, immersive formats, regional identity, media projects, library marketing.

Введение. В современной социокультурной ситуации, характеризующейся глобализацией, унификацией культурных паттернов и доминированием сетевого контента, проблема сохранения и трансляции локальной идентичности приобретает особую остроту. Историко-культурное наследие региона, аккумулирующее уникальные смыслы, образы и практики предшествующих поколений, оказывается под угрозой забвения, особенно в восприятии детской и подростковой аудитории. Эта категория пользователей, чья картина мира во многом формируется цифровой средой, часто воспринимает региональную историю как «скучный» и «неактуальный» школьный предмет, оторванный от их повседневных интересов. В этих условиях перед библиотеками, традиционно выступающими хранителями краеведческих фондов, встает принципиально новая задача – не просто сохранять, но активно и увлекательно популяризировать наследие. Как отмечает Л.Н. Жуковская, сохранение историко-культурного наследия трактуется как приоритетная общественная задача, направленная на обеспечение преемственности поколений в Российской Федерации, историко-культурное наследие представляет собой системную совокупность объектов среды обитания человека, формирующуюся в зависимости от его культурно-ценностных предпочтений [2]. Наиболее эффективным инструментом решения этой задачи становится инновационно-проектная деятельность, позволяющая вывести работу с наследием за пределы книжной полки в пространство живого, интерактивного, технологически оснащенного диалога с юным пользователем. П. М. Ахремчик также поднимает данный вопрос и дает на него ответ, благодаря проектной деятельности активно развиваются междисциплинарные и межинституциональные связи – выстраивается сотрудничество с университетами, исследовательскими центрами и ИТ-компаниями. Подобные партнерства не только расширяют ресурсную базу библиотек, но и помогают им интегрироваться в глобальные научные и образовательные процессы [1].

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к описанию конкретных проектных форматов, необходимо четко обозначить барьеры, которые отделяют ребенка и подростка от регионального культурного наследия. Первый барьер – временной. Исторические события, быт, костюмы, ремесла прошлого кажутся юному человеку «древностью», не имеющей точек соприкосновения с его современной жизнью. Второй барьер – языковой. Архаизмы, диалектизмы, местные топонимы, встречающиеся в краеведческой литературе, требуют перевода на понятный подростку язык. Третий барьер – медийный. Традиционные формы презентации наследия (монографические выставки, лекции, экскурсии) проигрывают в борьбе за внимание ребенка визуально насыщенным, динамичным и интерактивным форматам социальных сетей. Следовательно, библиотечный проект, претендующий на успех у данной аудитории, должен быть построен на принципах «перевода» наследия в актуальные коды детской субкультуры: игровой, визуальный, нарративный, цифровой. Т.Я. Кузнецова подчеркивает, что инновационная составляющая наиболее выраженно проявилась в краеведческой деятельности библиотек, характеризующейся активным применением этнографических, источниковедческих и генеалогических методов работы с различными типами документных источников, включение в состав объектов библиотечного краеведения исторических источников, архивных документов и артефактов позволило существенно

расширить его границы [3].

Одним из наиболее востребованных инновационных форматов становится геймификация историко-культурного содержания. Библиотеки, обслуживающие детей и подростков всё чаще разрабатывают краеведческие квесты, в которых участники, перемещаясь по реальному городскому пространству или виртуальной карте региона, решают головоломки, находят «артефакты», расшифровывают старые документы и узнают факты локальной истории. Такой квест строится не как пассивное слушание, а как активное приключение с элементами детектива. Например, проект «Тайны старого герба» может включать поиск исторических зданий по старым фотографиям, расшифровку дореволюционных вывесок и выполнение заданий от «призраков прошлого». А.В. Куликова дает определение, которое помогает библиотекарям в процессе создания краеведческих мероприятий на базе библиотеки, краеведческое справочное издание для детей и юношества (КСИД) – это книга или пособие, предназначенное для знакомства с конкретным регионом России, информация в таком издании специально адаптирована для восприятия детьми и подростками, КСИД может выпускаться в форме энциклопедии, справочника, путеводителя и т.п. [4]. Технологически такие квесты всё чаще реализуются через мобильные приложения с дополненной реальностью (AR): наведя камеру смартфона на современное здание, подросток видит его исторический облик, а на специальные QR-коды «оживают» исторические персонажи, рассказывающие о событиях.

Еще одним мощным направлением является иммерсивная проектная деятельность, направленная на погружение в историко-культурную среду через эмоциональный и телефотографиям. А.А. Никифорова отмечает, что тактильный и социальный опыт современного человека неразрывно связан с иммерсивностью и интерактивностью, эти принципы преобразили искусство: автор и зритель теперь взаимодействуют в новом формате, искусство вышло за пределы галерей и улиц, приглашая всех стать соавторами изменяемой реальности, именно на этом базируется культура XXI века [6]. В отличие от традиционной выставки, где экспонаты находятся за стеклом, иммерсивный формат предполагает театрализацию, реконструкцию, интерактивные зоны. Библиотеки, обслуживающие детей, всё чаще организуют «живые уроки» краеведения: воссоздают интерьер крестьянской избы или купеческой гостиной, где подростки могут не только увидеть прялку или самовар, но и попробовать свои силы в ткачестве, лепке из глины по местным мотивам, написании гусиным пером. Такие проекты часто строятся в форме лабораторий ремесел или фольклорных резиденций, где ремесленники, носители традиций, работают вместе с детьми. Ключевое отличие от музейной практики – максимальная тактильность и соучастие: экспонаты можно трогать, примерять, использовать. Для подростков это становится способом присвоить наследие, пережить его как личностно значимое событие, а не как абстрактное знание.

Значительный потенциал заключен в цифровых медиапроектах, где библиотека выступает не транслятором, а со-творцом контента вместе с детьми и подростками. Современный подросток – не просто потребитель, но и производитель медиа. Как справедливо отмечает Ю.В. Лунева, всего за несколько десятилетий интернет и цифровые устройства стали для миллионов людей главным окном в мир информации и главным способом оставаться на связи, те, кто родился после 2000 года - так называемое поколение Z, цифровое поколение, – уже не мыслят жизни без удалённого общения и обучения, их информационные привычки требуют от библиотек совершенно иного подхода: многомерного пространства, которое живёт внутри цифровых сервисов и открыто всегда и везде [5]. Библиотечные краеведческие проекты всё чаще строятся как детские медиалаборатории: школьники под руководством библиотекарей и приглашенных журналистов снимают короткие видеоролики о забытых местах города, записывают подкасты о местных легендах, создают комиксы по мотивам исторических событий, разрабатывают мемы на основе краеведческих фактов. Такая стратегия принципиально меняет позицию библиотеки: она становится платформой для детского творчества, где наследие не «изучается по инструкции», а «присваивается через создание собственного продукта». Например, проект «Подростки о старом городе» может включать серию интервью с долгожителями, снятых и смонтированных самими участниками, с последующим размещением в социальной сети ВКонтакте. Это не только популяризирует наследие среди сверстников, но и формирует у участников чувство авторства и ответственности за сохранение памяти.

Особого внимания заслуживают проекты по созданию детских краеведческих цифровых архивов и атласов. В отличие от «взрослых» репозиториев, которые часто выглядят формально, детский архив может строиться на принципе личного вклада: ребенок сканирует и загружает на библиотечную платформу семейную реликвию (старую фотографию, письмо, открытку) с собственным комментарием – историей этой вещи. Так формируется «народный архив», где официальное наследие переплетается с семейной памятью. Параллельно могут создаваться интерактивные детские атласы региона, где на карту нанесены не только официальные памятники, но и «места силы» по версии детей – любимые поляны, старые деревья, дворы, связанные с легендами. Библиотека в этом случае выступает агрегатором детского географического воображения, легитимируя его в культурном поле.

Однако реализация столь масштабных инновационных проектов требует от библиотеки и библиотекаря пересмотра профессиональных ролей. Традиционный образ «хранителя и просветителя» дополняется компетенциями продюсера, фандрайзера, IT-координатора, медиатора. А.Е. Рыхторова отмечает, что, новые профессиональные навыки дадут библиотекарям возможность сделать свои учреждения полноправными участниками исследовательского процесса [7]. Библиотекарь должен уметь не только отбирать качественный исторический контент, но и переводить его в игровую, визуальную, интерактивную форму, привлекать партнеров (музеи, архивы, школы, волонтеров, IT-специалистов), искать грантовое финансирование и продвигать проект в социальных сетях, включая ВКонтакте. Более того, меняется сам принцип оценки эффективности: вместо количества выданных краеведческих книг ключевыми метриками становятся охват детской аудитории в цифровой среде, количество созданных пользовательских историй, уровень вовлеченности (комментарии, репосты, повторные участия), изменение отношения к региональному наследию по результатам опросов.

Существуют и определенные вызовы. Оцифровка краеведческих материалов требует соблюдения авторского права и технических мощностей. Геймификация может свестись к развлекательности в ущерб достоверности фактов. Медиапроекты с участием детей сопряжены с необходимостью согласований с родителями и соблюдения правил информационной безопасности. Однако эти риски преодолеваются через разработку прозрачных регламентов, привлечение профессиональных консультантов и постоянную рефлексию команды проекта.

Например, центральная библиотека им. Н.А. Некрасова (МУК ЦБС города Краснодара) развивает локальную идентичность в рамках федерального проекта Минкультуры РФ проекта «Гений места». Цель проекта – научить молодежь создавать современные продукты (дизайн, литература) на основе местного колорита и фольклора. В 2023 году начала работу дизайн-студия «Обновление» (разработка стиля учреждений), в 2024-м – писательская мастерская «Порядок слов».

Выводы. Популяризация историко-культурного наследия региона среди детей и подростков становится возможной и эффективной только при условии перехода библиотек от пассивно-фондовой модели к активной инновационно-проектной деятельности. Традиционные форматы (книжные выставки, обзоры, лекции) сохраняют свою ценность, но уже не являются достаточными для привлечения внимания цифрового поколения. На первый план выходят геймифицированные квесты, иммерсивные реконструкции, детские медиалаборатории, краудсорсинговые архивы и интерактивные атласы, построенные на принципах соучастия, диалога и творчества. Ключевым условием успеха выступает переквалификация библиотекаря в

продюсера культурных проектов, способного интегрировать исторические знания с современными педагогическими, психологическими и технологическими подходами. Только такая трансформация позволит детской библиотеке стать подлинным центром формирования региональной идентичности, местом, где прошлое региона перестает быть музейным экспонатом и превращается в ресурс для личностного роста, игры и творчества каждого ребенка и подростка.

Литература:

1. Ахремчик, М.П. Инновационно-управленческий потенциал проектной деятельности научных библиотек / М.П. Ахремчик // Библиосфера. – 2025. – № 3. – С. 60-69

2. Жуковская, Л.Н. Библиотечно-информационная деятельность по продвижению культурного наследия в молодежной среде / Л.Н. Жуковская // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2023. – № 2. – С. 68-73

3. Кузнецова, Т.Я. Инновационные библиотечные практики в контексте модернизации отрасли: опыт исторического анализа / Т.Я. Кузнецова // Научные и технические библиотеки. – 2023. – № 4. – С. 62-82

4. Куликова, А.В. Краеведческие справочные издания для детей и юношества (изданные в Российской Федерации в 1992-2023 гг.) / А.В. Куликова // Библиография и книговедение. – 2023. – № 4. – С. 20-61

5. Лунева, Ю.В. Особенности справочно-библиографического обслуживания студентов в университетских библиотеках / Ю.В. Лунева // Библиотековедение. – 2024. – Т. 73. – № 4. – С. 335-344

6. Никифорова, А.А. Иммерсивные практики в современном культурном пространстве (мировой и отечественный опыт) / А.А. Никифорова, Н.И. Воронова // Философия и культура. – 2023. – № 5.

7. Рыхторова, А.Е. Библиотека – движущая сила открытой науки: необходимые компетенции библиотекаря / А.Е. Рыхторова // Библиотековедение. – 2023. – Т. 72. – № 4. – С. 349-356

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры психологии Давудова Айзанат Рамазановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры психологии Мусаева Индира Абдулвагабовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Халидов Магомедхабиб Магомедович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье изучен процесс повышения учебной мотивации слабоуспевающих учащихся на уроках русского языка. Проведенный анализ свидетельствует о том, что проблема слабоуспевающих учащихся на уроках русского языка является комплексной и многогранный. Поэтому для ее решения необходимо применять подход, включающий в себя различные методы и стратегии повышения мотивации учащихся. В формировании успеха учащихся на уроках русского языка неоспорима. Помимо традиционных методов повышения мотивации, таких как дифференциация обучения и поддержка положительного эмоционального настроя, важно также учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать условия для их успешного развития.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивация, слабоуспевающий учащийся, урок, русский язык.

Annotation. This article examines the process of increasing the learning motivation of low-achieving students in Russian language lessons. The analysis demonstrates that the problem of low-achieving students in Russian language lessons is complex and multifaceted. Therefore, to address this, it is necessary to employ an approach that incorporates various methods and strategies for enhancing student motivation. The importance of fostering student success in Russian language lessons is undeniable. In addition to traditional motivation-enhancing methods, such as differentiated instruction and maintaining a positive emotional outlook, it is also important to consider the individual characteristics of students and create conditions for their successful development.

Key words: learning motivation, motivation, low-achieving student, lesson, Russian language.

Введение. В жизни индивида важная роль принадлежит учебной деятельности, осуществляемой начиная с детского дошкольного учреждения и до завершения профессиональной учебы (в вузах, колледжах и пр.). Указанным обуславливается актуальность и приоритетность изучения в педагогике вопроса учебной мотивации.

Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, возникновение которой обуславливается процессом учебной деятельности и учения. Воздействие, оказываемое учебной мотивацией на учебный процесс, определяется продуктивностью последнего. В случае снижения учебной мотивации также снижается успеваемость обучающегося.

Актуальность исследования вопроса мотивации учащихся на уроках русского языка подчеркивается многими исследователями, которые констатируют прямую зависимость успеха или неудачи в обучении русскому языку от мотивации обучающихся, их заинтересованности и вовлеченности в учебный процесс.

Изложение основного материала статьи. Проблематика учебной мотивации рассматривается как приоритетная область педагогической аксиологии и психологической теории деятельности. Мотивация учащихся в образовательном процессе является одной из ключевых составляющих их успеха на уроках русского языка. Стремление к достижению высоких результатов играет важную роль в формировании активного и заинтересованного отношения к учебному материалу.

А.К. Маркова трактует учебную мотивацию как «важнейшее новообразование психического развития школьников, проявляющееся в процессе реализации учащимися субъектной познавательной деятельности». Она разграничивает две совокупности психических характеристик учебных мотивов: содержательную и динамическую. Содержательные мотивационные структуры охватывают личностный смысл учения плюс действенность побудителя. Учебная активность школьника должна оставаться осознанной, автономной и продуктивной. Динамические параметры мотива соотнесены с «психофизиологическими характеристиками ребенка и выражаются в его устойчивости, интенсивности, эмоциональной тональности, оперативной актуализации» [8].

М.В. Матюхина разработала квалификацию мотивов, выделив:

– внутренние мотивы, которые проявляются в заинтересованности процессом получения знаний; при преобладании внутренней мотивации ученики способны лучше решать креативные задачи оптимальной сложности;

– внешние: широкие социальные мотивы – в младшем школьном возрасте в первую очередь ответственность перед родителями, а также социальная ответственность; узкие личностные мотивы – стремление к позитивной оценке труда,

ожидание компенсации за результаты учебы; удовлетворение лидерских амбиций; негативные мотивы – достижение определенных результатов в учебе не для собственного совершенствования, а для минимизации негативного отношения со стороны взрослых и сверстников.

По мнению М.В. Матюхиной, внешние мотивы учения могут иметь достаточно большое влияние на сознание ученика, однако не всегда положительное и качественное [9].

Среди средств, способствующих формированию положительной мотивации учения в школе, можно выделить следующие:

– использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности (их применение позволит раскрыть индивидуальный опыт каждой личности учащегося);

– заинтересованность работой на уроке каждого учащегося путем создания непринужденной и дружественной атмосферы на уроке, которая бы заинтересовала каждого из них;

– побуждение учащихся к речевой деятельности, без боязни ошибиться и быть плохо оцененным учителем или осужденным другими учениками;

– использование дидактического материала, который позволил бы ученику самому выбрать значимую форму учебного материала или его вид;

– оценивание активности учащегося в ходе учебной деятельности на уроке должно быть адекватным и основываться не только на конечный результат, но и на весь ход его достижения; поощрение других видов деятельности на уроке – анализ работы других школьников на уроке, выбор и освоение более рациональных из них;

– создание таких условий на уроке, чтобы каждый ученик был инициативен, самостоятелен, хотел самовыразиться.

Основными функциями учителя в процессе формирования положительной мотивации учения являются следующие:

1. Создание условий для включения учащихся в познавательную активность.
2. Обеспечение эмоциональной поддержки детей в ходе работы.
3. Создание ситуации успеха для каждого ребенка.
4. Обеспечение общего положительного эмоционального фона [4].

Как утверждает Н.Г. Лусканова, современный учитель ориентируется на личность, применяет специфические для каждого ученика эталоны, что выражается в подборе форм, методов, приемов и средств в работе с конкретным учеником, а именно: создает проблемно-поисковые ситуации; опирается на жизненный опыт детей; включает проектную деятельность учащихся, учебную дискуссию, рецензирование результатов деятельности ученика товарищем, одноклассником; организует дидактические игры; проявляет контролируемое доверие; применяет психологические приемы (внушение, похвалу, поддержку и др.) [7].

Поощрение, создание ярких наглядно-образных представлений, создание ситуации успеха и проблемных ситуаций, творческих заданий – это приемы формирования положительной мотивации учения и важные средства психолого-педагогической поддержки деятельности учащихся. Но результативность их использования зависит от мастерства учителя. Подбирая задания к уроку, следует помнить о том, что они должны быть интересными, разнообразными, посильными, а главное – у ребенка всегда должен быть выбор, поэтому учитель не «дает» задачу, а «предлагает». Каждый ученик является равным партнером общения на уроке и заслуживает того, чтобы его мнение и желание учитывали.

В обеспечении положительной мотивации обучения важная роль принадлежит стимулирующей оценочной деятельности учителя, хотя оценка не может вытеснять других долговременных стимулов активного и добросовестного обучения. В начальных классах должна доминировать текущая оценка в виде мотивированного оценочного суждения, которое дает возможность детям понять, как они справились с работой, что получилось хорошо, в чем ошибка, как лучше детям в дальнейшем работать. Эту содержательную оценку учитель выражает так, чтобы был стимул к труду, ибо успех в учебе.

Система оценок, которая выступает в учебно-воспитательном процессе средством воздействия на детей, вызывает разнообразные дополнительные воздействия на личность, многократно усиливая эффект и расширяя сферы ее действия. Среди видов педагогических оценок, которые в практике начального обучения применяются как стимул в учебной деятельности школьников, выделяются:

– положительные оценочные суждения (согласование, одобрение, поощрение, перспективная оценка);

– негативные суждения (замечание, возражение, выговор);

– амбивалентные оценки (самооценка, вспомогательная и неопределенная оценки).

Анализ инновационных подходов и передового педагогического опыта свидетельствует, что формирование положительной мотивации учения учащихся предусматривает использование различных приемов: совместное определение цели деятельности, создание ситуаций свободного выбора, воспитательного диалога, использование ролевой игры, участие детей в оценке качества воспитания и тому подобное. Используя разнообразные задания для формирования положительной мотивации учения и проявляя творчество в подборе, разработке, способах использования заданий, учитель имеет возможность совершенствовать гуманное отношение к ученикам, воспринимая их как равноправных участников учебно-воспитательного процесса. При таких условиях укрепляется позиция ученика, быстрее формируется самооценка, развивается чувство собственного достоинства, которое существенно подавляется при авторитарном подходе.

Низкий уровень мотивации связан с различными факторами, включая отсутствие интереса к предмету, непонимание материала, негативный опыт обучения и недостаточную поддержку со стороны учителя. Использование инновационных педагогических технологий, таких как проектное обучение и интерактивные методы, приводит к повышению мотивации и активности учащихся.

Современные дети растут в изобилии технических устройств, различных игр и форм активности. И учитель понимает, что, используя один и тот же метод повышения мотивации, он рискует его потерять спустя несколько дней. Так, дети адаптируются под новый вид работы и им это всё наскучит. Мы рекомендуем использовать успешный метод организации редко и для важных уроков.

В современной школе активно используются новые разработки, такие как квест, дидактические игры, викторины, работа с электронной доской, мини-исследования, опыты и эксперименты, робототехника и многое другое. Количество методов и приемов с каждым днём растёт и проходит апробацию.

Однако особое внимание уделяют молодые ученые цифровым возможностям. В веке технологии и интернета ребёнок берёт в руки смартфон раньше, чем книгу. Ведутся большие дискуссии по такому воспитанию и взрослению поколения Z. Однако учителю необходимо адаптироваться и постигать новое на волне с детским интересом. Мы выделяем следующие составляющие информационных возможностей учителя: электронные доски, информационные платформы, интернет-сайты, видеоролики, компьютерные и видеоигры.

Система образования обязана модернизироваться, коррелируя с социальным заказом и государственной стратегией. Одним из механизмов её адаптации к актуальным вызовам служат инновации – внедрения принципиально новых

педагогических технологий, методик и институциональных регламентов обучения в существующую образовательную парадигму.

Потребность учащихся в системном усвоении значительных массивов знаний и формировании практических компетенций их продуктивного применения стимулирует педагогов к проектированию инновационных форматов подачи контента, внедрению образовательных технологий, поиску креативных методических стратегий.

О.С. Андреева описала основные подходы к созданию эффективной мотивации на уроках русского языка, которые основываются на достижениях современной науки. По ее мнению, рост мотивации на уроках русского языка возможен при соблюдении педагогами определенных условий: учет социального опыта учащихся, их интересы; создание условий для высказывания различных точек зрения; осуществление связи материала урока с тем, пригодится ли он в дальнейшей жизни ученику; манера и форма подачи материала характеризуется необычностью и эмоциональностью, доступностью; обоснование проблемности или дискуссионности; создано благоприятное психологическое пространство [1].

Все перечисленное, по мнению автора, должно способствовать повышению мотивации в области филологического образования.

О.С. Андреевой замечает, что «весьма эффективным способом мотивации учеников является имитационная деятельность, в ходе которой они примеряют чужие роли» Подобная театрализация учебного процесса развивает эмпатию, способность к пониманию другого человека, повышает ответственность за свои решения и успех коллективного дела, помогает осознать свои профессиональные предпочтения» [1]. Следовательно, важным при формировании мотивации к урокам русского языка является осознание его потребности в личной жизни.

Мотивация в обучении русскому языку, по своей сущности, является комплексом психолого-педагогических воздействий, которые осуществляет преподаватель для инициирования, усиления интереса и учебно-познавательной активности обучающихся, ведь результативное усвоение учащимся русского языка прямо коррелирует с уровнем его учебной мотивации.

Следовательно, учебная мотивация на занятиях по русскому языку активизирует познавательную потребность школьников самостоятельно добывать и расширять знания, что значительно укрепляет качество образования и развивает метапредметное умение учиться осознанно.

А.Г. Биба и Л.С. Князева акцентируют внимание на дидактических условиях внедрения системно-деятельностного подхода на уроках русского языка, рассматривая его в контексте требований ФГОС, где приоритетным условием выступает формирование устойчивой мотивации к осуществлению учебно-познавательных действий, инициирующей становление универсальных учебных действий школьников. Ученые иллюстрируют тезис: при изучении словообразовательной системы эффективным приёмом является построение графической модели слова; «если педагог укажет, что данная схема способствует осмыслению типа орфограммы и алгоритма её проверки, он активизирует мотивационный ресурс выполнения знаково-символических УУД» [3]. Следовательно, у обучающихся рождается внутренняя потребность совершенствовать речевые умения и коммуникативно-языковые навыки, что соответствует достижению метапредметных результатов и ценностно-смыслового компонента образования.

Т.О. Гордеева осуществила эмпирическое исследование, посвящённое анализу эффективности системы развивающего обучения для продуктивности учебной мотивации; результаты продемонстрировали, что в подобной образовательной среде усиливается внутренняя (автономная) мотивация школьников на уроках русского языка, что выражается не только в высоких академических достижениях, но и в психологическом благополучии. С этой целью эффективными являются следующие формы и направления работы:

1. Использование исследовательских и проблемных методов обучения, кооперации и коллективных дискуссий, формирование вопросного подхода к учебным задачам и окружающему миру в целом.

2. Обучение теоретическим знаниям, содержательным обобщениям, общим способам умственных действий, представленным в содержании учебников, поддерживающих познавательную мотивацию.

3. Постановка перед учениками более сложных учебных задач, обсуждение более сложного предметного содержания, требующего активных размышлений.

4. Реализация учебного процесса как самостоятельной ценности, не нуждающейся в дополнительных стимулах и контролирующих воздействиях взрослых.

5. Специфика обратной связи, отмена традиционной системы оценок и ее замена технологиями самооценивания, взаимного оценивания, снимающего оппозицию «контролирующий контролируемый» [5].

Ф.Ш. Ахметзянова считает, что на уроках русского языка важное значение имеет исследовательский подход, который позволяет решить следующие задачи: обеспечение овладения методом научного познания мира и личности ученика в этом мире; формирование способов исследовательской деятельности; развитие умений строить рассуждения и уметь отстаивать свою точку зрения, развивать коммуникацию, логику, уметь делать обобщения, овладевать грамотностью, формировать учебно-познавательные интересы [2]. Такие задачи возможно достичь следующими путями: в классе необходимо создавать свободную атмосферу, учителю необходимо проявлять доверие к ученикам, предоставлять им возможность самостоятельно осуществлять процесс познания, наводить на решение учебных и проблемных задач, а не подсказывать, как их решать, оказывать внимание к интересам каждого ученика, его индивидуально-личностным особенностям, расширять спектр творческих заданий на уроках.

Е.А. Кокова считает эффективными на уроках русского языка использование современных технологий, а именно словесного творчества – сочинение детьми сказок и фантастических теорий самостоятельных заданий, и творческих проектов [6].

А.А. Штец и Л.К. Бабаян акцентируют внимание на дидактической значимости сюжетно-ролевых игр, адекватная постановка которых «обеспечивает продуктивное формирование языковых, коммуникативных и дискурсивных компетенций учащихся, совершенствование их фонематического слуха, одновременно повышая уровень эмоционально-ценностной мотивации в освоении лингвистического материала. Применение сюжетно-ролевых игр развивает у детей воображение, креативно-литературные способности, поскольку лингвистическая сказка является своеобразной проекцией научного познания на художественно-поэтический образ, позволяющий личности осмыслить явления в их обобщённом и, одновременно, конкретном ракурсе как живую, органичную систему» [10]. Следовательно, игровые методы базируются на принципах занимательности и интерактивности, критически значимых в младшем школьном возрасте и обеспечивающих устойчивое познавательное отношение к филологии и культуре.

Итак, рассматривая активизацию учебно-познавательной деятельности школьников на уроках русского языка, важно учитывать мотивационное сопровождение каждого этапа занятия, развитие устойчивых положительных учебных мотивов, познавательных интересов и запросов обучающихся, наряду с грамотным применением педагогических технологий стимуляции их когнитивной активности преподавателем.

Важна разработка методик и упражнений, раскрывающих учащимся, сколь гибок русский язык, подчёркивая его

лексическую, грамматическую, культурную и практическую ценность в повседневной коммуникации.

Учебная мотивация выполняет системообразующую функцию, побуждая школьников к усвоению содержания дисциплины, продуктивному участию в уроке и достижению высоких образовательных результатов. Обычно обучающиеся, демонстрирующие выраженную мотивацию к освоению русского языка, проявляют познавательный интерес, активно работают с лингвистическим материалом, формулируют вопросы, стремятся превзойти собственные достижения в учебном процессе. Следовательно, мотивация выступает детерминантой эффективного формирования коммуникативных языковых компетенций у обучающихся.

Ключевая задача преподавателя – развитие и поддержание устойчивой учебной мотивации школьников. Для этого требуется конструировать образовательную среду, максимально отвечающую их актуальным потребностям и познавательным интересам. Индивидуализация и дифференциация учебного процесса, применение активных, интерактивных, деятельностных технологий, а также разнообразных дидактических средств, включая ИКТ, заметно усиливают вовлечённость учащихся и саморегуляцию учебной деятельности. Необходимо параллельно формировать позитивную установку к предмету и обучению вообще. Стабильный благоприятный эмоциональный фон создает стойкие положительные ассоциации с содержанием курса, тем самым укрепляя внутреннюю мотивацию.

Ключевым условием результативной мотивации на занятиях по русскому языку выступает личностно-ориентированный учет индивидуально-психологических характеристик школьников. Важно формировать образовательную среду, где каждый обучающийся осознает собственную ценность и творчески полностью реализует свои способности. Адаптивные подходы и индивидуальное обучение могут помочь в этом. Также стоит отметить важность признания и поощрения достижений учащихся: за добросовестное выполнение заданий, качественные ответы и активное участие в уроке вызывают положительные эмоции у учащихся и мотивируют продолжать развиваться и достигать еще лучших результатов.

Выводы. Итак, проведённый анализ подтверждает, что феномен неуспевающих школьников на уроках русского языка носит интегративный, поливариантный характер. Поэтому для его преодоления следует внедрять системный мотивационно-деятельностный подход, объединяющий разнообразные педагогические технологии и приёмы активизации учебно-познавательной деятельности. Значимость мотивационного фактора в достижении предметных результатов бесспорна. Наряду с дифференциацией содержания и поддержанием благоприятного эмоционально-ценностного фона необходимо учитывать когнитивный стиль обучающихся и конструировать развивающую образовательную среду, с учётом метапредметных умений, рефлексивных практик и цифровых образовательных ресурсов.

Литература:

1. Андреева, О.С. Мотивация на уроках русского языка и литературы как условие повышения качества школьного филологического образования / О.С. Андреева // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 5-1(81). – С. 3-10

2. Ахметзянова, Ф.Ш. Развитие речи и творческих способностей обучающихся начальной школы на уроках русского языка и литературного чтения с элементами исследования / Ф.Ш. Ахметзянова // Академическая публицистика. – 2020. – № 7. – С. 99-108

3. Биба, А.Г. Условия реализации системно-деятельностного подхода к обучению русскому языку в начальной школе / А.Г. Биба, Л.С. Князева // Наука и школа. – 2020. – № 6. – С. 203-211

4. Богуцкая, Т.В. Формирование положительной мотивации учебной деятельности у младших школьников / Т.В. Богуцкая, О.А. Жуйкова // Новые информационные технологии в науке нового времени: сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 236-238

5. Гордеева, Т.О. От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.Н. Сиднева [и др.] // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. – 2019. – № 4(104). – С. 31-40

6. Кокова, Е.А. Опыт исследования по формированию мотивации письменной речи у младших школьников на уроках русского языка / Е.А. Кокова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 147-153

7. Лусканова, Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н.Г. Лусканова // Школьный психолог. – 2011. – № 9. – С. 8-9

8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.

9. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.

10. Штец, А.А. Обучение первоклассников грамоте с использованием сюжетно-ролевых игр / А.А. Штец, Л.К. Бабаян // Современная педагогика. – 2016. – № 3(40). – С. 79-84

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Демченко Наталья Юрьевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУПЕРВИЗИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ И МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогической теории и практики. В современной образовательной системе подготовки учителей сохраняется устойчивый разрыв между академической подготовкой студентов и реальными условиями школьной практики. Студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям, обладают обширными теоретическими знаниями, но часто сталкиваются с серьезными трудностями, когда им необходимо быстро и самостоятельно решать профессиональные проблемы. В статье анализируется потенциал педагогической супервизии как инструмента профессионального становления студентов педагогических направлений и начинающих учителей. Педагогическая супервизия выступает значимым, а в определённых контекстах – необходимым фактором профессионального развития будущих и молодых педагогов. Автор рассматривает супервизию не как отдельное эпизодическое мероприятие, а как системное условие, обеспечивающее переход от теоретической подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности. Традиционные формы методического сопровождения (наставничество, открытые уроки, методические объединения) не всегда позволяют молодому педагогу рефлексировать собственную практику в безопасной и конструктивной образовательной среде. Супервизия, напротив, создаёт пространство для анализа затруднений без оценочного давления со стороны администрации. В статье обобщаются результаты исследований,

подтверждающих эффективность супервизионных моделей в подготовке будущих учителей. Делается вывод о необходимости включения супервизионной компетенции в перечень профессиональных требований к руководителям образовательных организаций и методических служб. Статья адресована исследователям в области педагогики, преподавателям системы высшего и дополнительного профессионального образования, руководителям школ.

Ключевые слова: педагогическая супервизия, профессиональное развитие, молодые педагоги, будущие учителя, рефлексия, методическое сопровождение, наставничество, профессиональная компетенция.

Annotation. This article addresses a pressing issue in contemporary pedagogical theory and practice. In the current teacher training system, a persistent gap persists between students' academic preparation and the realities of school practice. Students studying pedagogical fields possess extensive theoretical knowledge, but often face significant challenges when they need to quickly and independently solve professional problems. This article analyzes the potential of pedagogical supervision as a tool for the professional development of students majoring in pedagogical fields and beginning teachers. Pedagogical supervision is a significant, and in certain contexts, essential, factor in the professional development of future and young teachers. The author views supervision not as an isolated, episodic event, but as a systemic condition facilitating the transition from theoretical training to independent professional practice. Traditional forms of methodological support (mentoring, open lessons, methodological associations) do not always allow young teachers to reflect on their own practice in a safe and constructive educational environment. Supervision, on the contrary, creates a space for analyzing difficulties without the judgmental pressure of administration. This article summarizes research findings confirming the effectiveness of supervision models in preparing future teachers. It concludes that supervision competencies should be included in the professional requirements for educational institution and methodological service directors. This article is intended for researchers in the field of education, teachers in higher and continuing professional education, and school administrators.

Key words: pedagogical supervision, professional development, young teachers, future teachers, reflection, methodological support, mentoring, and professional competence.

Введение. В современной системе педагогического образования сохраняется устойчивый разрыв между академической подготовкой студентов и реальными условиями школьной практики. Обучающиеся по педагогическим направлениям осваивают значительный объём теоретического материала, однако испытывают серьёзные затруднения в ситуациях, требующих оперативного и самостоятельного решения профессиональных задач. Молодые педагоги, в свою очередь, сталкиваются с рядом кризисов: с проблемой адаптации к новому месту работы, к требованиям администрации и к ожиданиям учащихся [8, С. 180]. Часть из них успешно преодолевает этот этап, однако значительное количество начинающих учителей теряет профессиональную уверенность и покидает сферу образования в первые три года трудовой деятельности. Традиционное наставничество, при всех его неоспоримых достоинствах, нередко воспроизводит директивную логику, при которой опытный педагог инструктирует начинающего, оценивает его действия и предлагает готовые рецепты. Рефлексия собственного опыта и анализ профессиональных ошибок без страха осуждения в такой модели практически отсутствуют.

Изложение основного материала статьи. Альтернативой или, точнее, содержательным дополнением к сложившейся системе методического сопровождения выступает педагогическая супервизия. Л.В. Бодичева отмечает, что возможности супервизии как вида педагогического сопровождения образовательной деятельности в общеобразовательной организации раскрыты в современной науке далеко не полностью [1, С. 19]. В массовом педагогическом сознании супервизию нередко смешивают с административным контролем или с традиционной методической помощью, тогда как её сущность заключается в ином. Супервизия предлагает специалисту безопасное профессиональное пространство, в котором он может проговаривать свои затруднения, анализировать конкретные педагогические ситуации и совместно с супервизором искать альтернативные способы действия. При этом супервизор выступает не в роли оценивающего эксперта, а как фасилитатор, владеющий техниками рефлексивного диалога и недирективной поддержки.

Для будущих учителей, которые ещё не вступили в самостоятельную профессиональную деятельность, супервизия может становиться неотъемлемым элементом обучения уже на старших курсах педагогического вуза. Л.П. Качалова и Л.Г. Светоносова описывают модель педагогического сопровождения, в структуре практической подготовки студентов, где супервизия занимает центральное место [4, С. 6]. В рамках этой модели студенты разбирают кейсы из собственной учебной практики, моделируют сложные профессиональные ситуации и учатся формулировать вопросы к собственной деятельности. По сути, речь идёт о целенаправленном формировании рефлексивной привычки, без которой невозможно полноценное профессиональное саморазвитие в дальнейшем.

Влияние супервизии на уровень профессиональных компетенций начинающих педагогов было исследовано Л.Г. Светоносовой и А.А. Ли. Полученные данные свидетельствуют о том, что регулярное участие в супервизионных группах способствует заметному снижению уровня профессиональной тревожности молодых специалистов. У них формируется способность быстрее ориентироваться в нестандартных педагогических ситуациях, а также повышается готовность обсуждать собственные ошибки не как проявление профессиональной несостоятельности, а как рабочий материал для последующего анализа [7, С. 4]. Приведённые результаты, разумеется, не отменяют необходимости предметной методической поддержки. Речь идёт о другом измерении профессионального становления – о формировании такой профессиональной позиции, при которой педагог воспринимает себя не как исполнителя внешних инструкций, а как рефлексирующего практика, способного к самостоятельному анализу и коррекции собственных действий.

Не менее значима супервизия и как ресурс развития педагогического мастерства для уже работающих учителей. Т.Ю. Лесниченко описывает практику супервизионных встреч, в ходе которых даже опытные, признанные успешными педагоги неожиданно обнаруживают у себя так называемые «слепые зоны» – профессиональные действия, давно ставшие автоматическими, но не являющиеся оптимальными с точки зрения их результативности [5, С. 206]. В таких случаях супервизия выполняет функцию профессионального зеркала: она не предлагает готовых решений, но помогает самому педагогу увидеть иную перспективу и пересмотреть устоявшиеся практики. Если традиционная система повышения квалификации преимущественно транслирует «правильные образцы» для подражания, то супервизия возвращает учителю авторство по отношению к собственной профессиональной деятельности. Для современной школы это особенно важно, поскольку формально-исполнительская модель всё менее эффективна в условиях растущей неопределённости образовательной среды.

Внедрение супервизии в систему педагогического образования и в практику поддержки молодых педагогов сталкивается с рядом серьёзных барьеров. Первый из них – кадровый. Супервизором может выступать далеко не каждый методист или заместитель директора школы. Эта деятельность требует особой профессиональной компетенции, включающей глубокие знания в области педагогики и психологии, а также практическое владение фасилитационными техниками и навыками рефлексивного диалога. А.А. Данилина и С.А. Тришкина подчёркивают, что обучение супервизии в системе высшего и дополнительного образования должно рассматриваться как важнейшее условие личностно-

профессионального развития педагогических работников [2, С. 29]. Однако на сегодняшний день число таких образовательных программ остаётся незначительным. Второй барьер носит организационный характер. Супервизия плохо вписывается в привычную логику отчётности перед контролирующими органами, поскольку её результаты трудно поддаются количественному измерению. В то же время без создания конфиденциальной, психологически безопасной атмосферы супервизия полностью утрачивает свой смысл.

Накопленный практический опыт свидетельствует о том, что в образовательных организациях, где супервизия внедряется системно и на постоянной основе, показатели удержания молодых педагогов в профессии оказываются выше, а уровень профессионального выгорания – значимо ниже. М.И. Лорсанова в своём диссертационном исследовании выделяет ключевые педагогические условия, при которых супервизия действительно работает. К числу таких условий относятся добровольность участия педагогов в супервизионных встречах, отсутствие оценочных суждений со стороны администрации, регулярность проведения супервизионных сессий, а также привлечение внешнего супервизора на начальных этапах внедрения практики [6, С. 112]. В школах, которые пытаются внедрять супервизию без соблюдения перечисленных условий, рассчитывать на устойчивый положительный эффект не приходится. Высока вероятность того, что супервизия в таких случаях быстро выродится в формальное мероприятие либо будет полностью поглощена традиционной методической работой в её привычном понимании.

Следует, однако, уточнить, что внедрение супервизии не должно подменяться разовыми обучающими семинарами или краткосрочными курсами. Формирование супервизионной культуры в образовательной организации требует продолжительного времени и системных усилий. Кроме того, сам термин «супервизия» в педагогической среде воспринимается неоднозначно: частью специалистов – как заимствование из психотерапевтической практики, частью – как излишнее усложнение и без того перегруженной системы методической работы. Преодоление этого смыслового барьера представляет собой самостоятельную задачу, без решения которой даже самые продуманные теоретические модели супервизии останутся на периферии реальной образовательной практики.

При системном внедрении супервизии происходят качественные изменения в профессиональном сознании будущих и молодых педагогов, в профессиональном поведении и готовности к педагогической деятельности [3, С. 42]. Они не только адаптируются к профессиональной среде быстрее, чем их сверстники, не получающие такой поддержки. У них формируется иное отношение к собственной профессиональной динамике: ошибка перестаёт восприниматься как катастрофа или свидетельство профессиональной непригодности, превращаясь в повод для анализа и источник профессионального развития. у будущих молодых специалистов формируются более широкий спектр компетенций [10, С. 66].

У молодых педагога появляется внутренняя профессиональная опора, не зависящая от внешних оценок со стороны администрации или более опытных коллег. Это качество приобретает особую ценность в ситуациях, когда рядом нет наставника или когда административный ресурс по каким-либо причинам недоступен для диалога. Супервизия, по сути, восполняет тот дефицит рефлексивной поддержки, который в нормативной системе образования практически отсутствует как институционально оформленная практика.

Педагогическая супервизия не отменяет традиционное наставничество и не противопоставляется ему в качестве альтернативы. Наиболее продуктивной представляется комбинация, при которой супервизия дополняет вертикаль «учитель – наставник» горизонтальными форматами профессионального общения и взаимной поддержки. В оптимальной конфигурации молодой педагог получает и методическую помощь, и супервизионную поддержку одновременно. Первая отвечает на вопрос о том, как правильно выполнять те или иные профессиональные действия. Вторая помогает осознать, какие именно действия он совершает и почему, а также какие существуют альтернативные способы решения профессиональных задач. Без такой комплексной поддержки профессиональное развитие будущих и начинающих учителей остаётся неполным и уязвимым перед лицом типичных для начального этапа карьеры трудностей. Ключевой вопрос заключается в том, насколько система образования в её текущем состоянии готова к последовательному внедрению этой модели и к формированию соответствующих институциональных условий.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что педагогическая супервизия выступает значимым, а в определённых контекстах – необходимым фактором профессионального развития будущих и молодых педагогов [9, С. 918]. Супервизия не подменяет собой традиционные формы методического сопровождения (наставничество, открытые уроки, методические объединения), но существенно дополняет их, создавая условия для рефлексивного анализа профессиональной деятельности без оценочного давления. Как показано в работе, участие в супервизионных группах способствует снижению уровня тревожности у начинающих учителей, формированию устойчивой профессиональной позиции и готовности анализировать собственные ошибки не как проявление неуспешности, а как ресурс для дальнейшего роста. Для будущих педагогов, ещё не вступивших в самостоятельную практику, супервизия, интегрированная в процесс вузовской подготовки, становится инструментом развития рефлексивной привычки и преодоления разрыва между теоретическим обучением и реальными условиями школьной деятельности.

Выводы. Таким образом, педагогическая супервизия заслуживает более широкого и системного внедрения как в процесс профессиональной подготовки будущих учителей, так и в систему сопровождения молодых педагогов на этапе их адаптации к школе. Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать разработка и апробация моделей подготовки супервизоров из числа методических и административных кадров, а также сравнительный анализ эффективности различных супервизионных форматов (индивидуальная, групповая, внешняя, внутренняя супервизия) применительно к специфике педагогической деятельности. Решение этих задач позволит не только удерживать молодых специалистов в профессии, но и повышать общее качество педагогического труда за счёт развития рефлексивной культуры учителя.

Литература:

1. Бодичева, Л.В. Возможности супервизии как вида педагогического сопровождения образовательной деятельности в общеобразовательной организации / Л.В. Бодичева // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2020. – № 8. – С. 18-24

2. Данилина, А.А. Обучение супервизии в образовании как условие личностно-профессионального развития педагогических работников / А.А. Данилина, С.А. Тришкина // Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций. – Казань, 2024. – С. 27-38

3. Демченко, Н.Ю. Психологические проблемы воспитания студентов в вузе: теория и практика / Н.Ю. Демченко, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Карачаевск, 27-28 октября 2023 года). – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2023. – С. 42-49

4. Качалова, Л.П. Педагогическое сопровождение в структуре супервизии практической подготовке будущих учителей / Л.П. Качалова, Л.Г. Светоносова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 52-59

5. Лесниченко, Т.Ю. Супервизия как ресурс развития педагогического мастерства / Т.Ю. Лесниченко // Теория и

практика современной науки. – Новокузнецк, 2025. – С. 204-209
6. Лорсанова, М.И. Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов: дис. ... канд. пед. наук / М.И. Лорсанова. – Армавир, 2020. – 196 с.
7. Светоносова, Л.Г. Супервизия как педагогическое условие процесса формирования профессиональной компетенции начинающих педагогов / Л.Г. Светоносова, А.А. Ли // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN422.pdf (дата обращения: 05.04.2026)
8. Семенова, Ф.О. Кризисы профессионального становления в педагогической профессии / Ф.О. Семенова // Современная психология личности в поликультурной среде: материалы Международной научно-практической конференции (Пятигорск, 27-29 октября 2022 года). – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2022. – С. 180-184
9. Семенова, Ф.О. Психологические особенности процесса профессионализации студентов в вузе / Ф.О. Семенова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-4. – С. 918-923
10. Эбзеев, М.М. Формирование экономической компетентности студентов в процессе обучения / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 66-67

Педагогика

УДК 379.8.093
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Анна Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук, доцент Чавыкина Ульяна Григорьевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);
ассистент Елефтериади Таисия Андреевна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ АКЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В исследовании представлена аргументация относительного гипотетического представления педагогического потенциала военно-патриотических акций в современной социокультурной практике. Целью исследования служит научный поиск доказательственной базы о возможностях военно-патриотических акций с точки зрения теории, методики и организации социально-культурной деятельности, а значит – педагогики. Авторы всецело настаивают на том, что патриотизм является не только политическим принципом, но и чувством, осознанной привязанностью к своей Родине, любви к ней. Это значит, что и государство, и общество обязаны выстроить социальный заказ на воспитание ценностного мировоззрения каждого представителя молодёжи. В такой педагогической работы военно-патриотические акции становятся неоценимыми воспитательными инструментами. Они формируют гражданскую ответственность и базовое ценностное мировоззрение. В заключение исследования авторы отмечают, что педагогический потенциал военно-патриотических акций в современной социокультурной практике заключается в сохранении исторической памяти. Примеры подвигов и идеологических установок героических предков мотивирует молодое поколение к активному проявлению гражданской активности. Необходимо создавать условия для объединения единомышленников, а соответственно формирования единого общества и национального духа. Военно-патриотические акции всецело работают на самое главное устремление мероприятий данной направленности – воспитание молодёжи.
Ключевые слова: военно-патриотическая акция, социокультурная практика, гражданские позиции, культурные инициативы, патриотические ценности.
Annotation. This study presents arguments for a hypothetical understanding of the pedagogical potential of military-patriotic events in contemporary socio-cultural practice. The aim of the study is to scientifically identify evidence on the potential of military-patriotic events from the perspective of theory, methodology, and organization of socio-cultural activities, and therefore, pedagogy. The authors strongly insist that patriotism is not only a political principle but also a feeling, a conscious attachment to one's homeland, and love for it. This means that both the state and society are obligated to build a social mandate for cultivating a value-based worldview in every youth. In such pedagogical work, military-patriotic events become invaluable educational tools. They develop civic responsibility and a fundamental value-based worldview. In conclusion, the authors note that the pedagogical potential of military-patriotic events in contemporary socio-cultural practice lies in the preservation of historical memory. Examples of the exploits and ideological principles of heroic ancestors motivate the younger generation to actively engage in civic engagement. It is necessary to create conditions for uniting like-minded people, and thus fostering a unified society and national spirit. Military-patriotic events fully support the most important goal of these activities: educating young people.
Key words: military-patriotic action, socio-cultural practice, civic positions, cultural initiatives, patriotic values.

Введение. Развитие современного общества может рассматриваться как процесс динамического взаимодействия множества различных культур, каждая из которых обладает своими, только ей присущими традициями, обычаями, моделями взаимодействия [2, С. 323]. В российском обществе сложилась своя идентичная модель взаимодействия, образующая целостный комплекс базовых национальных ценностей, одной из которых является патриотическое воспитание.

Патриотические ценности играют важную роль в формировании сознания и мировоззрения современной молодёжи. Они позволяют людям чувствовать себя частью своей страны, ценить и уважать ее историю, культуру, традиции и достижения. Современная молодёжь, как никогда ранее, сталкивается с вызовами глобализации, информационного общества и быстрых технологических изменений. В таких условиях патриотизм может стать опорой для молодых людей, помогая им ориентироваться в мире и делать осознанные выборы.

Кроме того, участие в патриотических мероприятиях может способствовать развитию гражданской активности и ответственности молодёжи: они включают в себя уважение к законам и институтам государства, готовность защищать интересы своей страны, участие в общественной жизни и помощь в решении социальных проблем. Так военно-патриотические акции становятся социально-культурным феноменом и представляются нам как мощный инструмент формирования ценностного сознания молодёжи, а значит, – обладающий педагогическим потенциалом.

Изложение основного материала статьи. В силу того, что патриотизм из-за многообразия своего проявления является

сложной социальной категорией, нет единой точки зрения среди учёных в ее понимании. Анализ феномена «патриотизм» показывает, что в разные исторические периоды трактовка данной категории связана с наиболее актуальными проблемами, которые приходится преодолевать человеку. В качестве сущности понятия «патриотизм» общепринято считать любовь к Родине, но под понятием «Родина» заключается также множество определений. В рамках данного исследования под патриотизмом мы будем понимать «социальное отношение, основанное на представлении членов общества о структуре общества» [1, С. 24].

В толковом словаре В.И. Даля дается такое определение: «Патриот – любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник». Педагогический энциклопедический словарь даёт следующее определение патриотизма: «… любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде» [3, С. 100]. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству их исполнение образует добродетель патриотизма, которая издревле имела и религиозное значение…» [5, С. 82]. Так патриотизм является не только политическим принципом, но и чувством, осознанной привязанностью к своей Родине, любви к ней [6, С. 32].

Сегодня проблема героизма, патриотизма активно обсуждается правительством, политиками, социологами и средствами массовой информации. Проблемы восстановления созидательной роли патриотического духа народа, формирования патриотического сознания молодёжи в современных условиях приобретают особую значимость.

Процесс воспитания молодого поколения ложиться не только на плечи образовательных учреждений, но и также становится зоной ответственности тех сфер жизни, которые отвечают за духовное развитие будущего поколения. Так, в учреждениях культуры и досуговых центрах проводится активная работа по воспитанию и развитию патриотизма, формированию активной жизненной позиции, формированию чувства ответственности и морального развития молодёжи. Безусловно, имея поддержку от государственных учреждений, опираясь на политику нашей страны, многие мероприятия патриотической направленности становятся инициативой общественных объединений и даже личным рвением граждан нашей станы, что доказывает и подтверждает актуальность развития патриотических мероприятий и потребность в данных акциях среди населения России.

Мы пониманием, что военно-патриотическая акция представляет собой не только одно мероприятие, которое выполняет задаче военно-патриотической направленности, но и может заключаться в цикле мероприятий, которые реализовывают эти же задачи. То есть мы представляем военно-патриотическую акцию, как широкую форму социально-культурных мероприятий, определяющую свою длительность согласно достижению поставленных целей.

Молодёжь становится основной целевой аудиторией военно-патриотических акций, потому что именно эта категория населения нуждается в формировании взглядов и отношений к своей стране. Именно молодое поколение становится носителем, а затем транслятором актуальной гражданской позиции современного общества. Формируя в подрастающем поколении чёткие устои и гражданские позиции мы формируем успешное будущее нашей страны.

Применимо к области социально-культурной деятельности, стоит отметить тот факт, что в области творчества и эмоционального воздействия на зрителя или участника мероприятия следует ответственно относится к работе с историческим материалом и его художественной трансляции. Так, большинство военных и исторических проектов в своей основе содержат документ, в его широком, публицистическом смысле, именно поэтому очень важно уметь работать с этим материалом, чтоб не допустить искажения исторических фактов. У этого метода работы над сбором материала для мероприятия есть множество преимуществ, так для молодёжи автоматически формируется авторитетное мнение, которым и является документ сам по себе. Также проблема искажения исторических фактов является актуальной для нашего времени, а документальность того или иного проекта не только способствует закреплению и популяризации исторической правды, но и несёт за собой образовательный характер, позволяя зрителям запомнить тот или иной факт в его яркой, художественной интерпретации.

Нельзя отрицать эмоциональную составляющую реальных фактов жизни военного прошлого, которые воздействуют на нас не только во время социально-культурных мероприятий, но и даже на этапе их изучения и обработки. К тому же, реальные истории из жизни, героические поступки наших предков для молодого поколения зачастую становятся мотивацией к проявлению активной гражданской позиции, развитием духовности и моральных сил.

Из всего этого, следую вывод, что документальная основа социально-культурных мероприятий военно-патриотической направленности для молодёжи становится одним из самых действенных способов по достижению всех целей и задач патриотического воспитания.

Оценивая становление и возникновение военно-патриотических акций как социально-культурное явление, мы делаем вывод, что они представляют собой важный элемент социально-культурной жизни общества. Так, в контексте истории нашей страны, наполненной различными военными конфликтами, политическими изменениями и преобразованиями, а также изменений в национальной идентичности военно-патриотические акции становятся показателем отношения общественности к тем или иным событиям в нашей стране.

Так, анализ истории становлений военно-патриотической акции как самостоятельной формы социально-культурного мероприятия, даёт нам понимание реакции общества на военные и политические события. Степень активности соучастия общества и создание или же, наоборот, полное равнодушие к тому или иному событию, становится показателем эффективности гражданской активности наших соотечественников в разные временные периоды. Различные формы проявления гражданской активности формировались постепенно и откликались на актуальность того или иного исторического периода нашей страны, что привело к нынешнему времени к богатому разнообразию форм военно-патриотических акций.

Безусловно, «патриотическая акция» как одна из форм военно-патриотических мероприятий формировалась долгие годы и имеет богатую историю возникновения. Став, откликом на политические, национальные кризисы, военные конфликты, которые пришлись на летопись нашей страны, военно-патриотические акции сначала сформировались как стремление граждан к выражению поддержки государству, а затем как массовые явления национальной идентичности.

Не случайно идейное единство становится одним из ключевых факторов создания военно-патриотической акции, ведь в разные исторические периоды нашей страны именно объединение единомышленников, которые стремились действенно отобразить своё соучастие и сопереживанию событиям, происходящим в нашей стране, помогло сформировать современный облик общественного единства.

Так, мы знаем примеры, как в периоды военных конфликтов граждане нашей страны объединялись для поддержки армии, организовывая сбор средств для содержания армии или же привлекая добровольцев для ухода за ранеными. Здесь получает зарождение гражданская инициатива, которая, с социально-философской точки зрения, не относится к военному делу, но тесно с ним соприкасается для сохранения здорового гражданского духа народа в трудные времена.

Такая гражданская инициатива, как правило, сопровождались пропагандистскими кампаниями и массовыми мероприятиями, направленными на мобилизацию общественного сознания, где не обходилось без включения социально-

культурных форм различной направленности: так военно-патриотическая акция трансформировалась и перерождалась, становясь не только средством спасения и поддержки, но и воспитательным инструментом для формирования истинного ценностного сознания подрастающего поколения.

Со временем понятие «патриотическая акция» расширилось и стало включать различные формы деятельности, направленные на поддержку государства, уважение исторического наследия и укрепление национальной идентичности.

Сегодня патриотические акции включают:

– празднование национальных праздников;
– участие в общественных и культурных инициативах;
– поддержку военнослужащих;
– экологическую и благотворительную деятельность.

В основе возникновения патриотических акций, как проявления общественной активности, лежит несколько определяющих факторов – это исторический период возникновения и общественный контекст. То есть в пределах конкретного исторического периода должен произойти мощный толчок, являющийся внешним мотиватором для возникновения социального заказа или, иначе говоря, общественного контекста. Однако, внешние мотивы, сопровождаемые историческими периодами и событиями не прерываются в годы мирной жизни. Именно поэтому патриотизм и гражданственность сегодня формируются в процессе обучения, социализации и воспитания молодёжи на протяжении всего периода взросления [4, С. 43].

На сегодняшний день военно-патриотические акции обрели множество форм, которые имеют конкретные значения для каждого аспекта военно-патриотического воспитания современной молодёжи. Функционально по отношению к значимости формирования ценностей у современно молодёжи мы можем выделить следующие задачи военно-патриотических акций:

– формирование патриотизма;
– поддержка исторической памяти;
– составление гражданской ответственности;
– создание условий для формирования единства общества;
– воспитание молодёжи.

Учитывая интерактивность акций и их направленность, мы можем сказать, что в таких мероприятиях молодёжь получает прямое вовлечение в патриотизм и готовность соучаствовать в судьбе своей страны. Получая ценную, достоверную информацию о героях или же событиях, освещённых на военно-патриотических акциях участник получает возможность узнать исторический факт, прожитье его эмоционально, а, следовательно, ярко запомнить для того, чтоб передать это знание следующим поколениям.

Выводы. Таким образом, педагогический потенциал военно-патриотических акций в современной социокультурной практике заключается в сохранении исторической памяти. Примеры подвигов и идеологических установок героических предков мотивирует молодое поколение к активному проявлению гражданской активности. А учитывая массовый характер акции, создаются условия для объединения единомышленников, а соответственно формирования единого общества и национального духа. Все эти функциональные особенности военно-патриотических акции всецело работают на самое главное устремление мероприятий данной направленности – воспитание молодёжи.

Из всего вышесказанного следует вывод, что средствами военно-патриотических мероприятий вводятся и фиксируются такие важные воспитательные процессы как формирование патриотизма, гражданской активности и уважение к историческому прошлому России.

Литература:

1. Абрамов, М.А. Патриотизм в системе современного социального сознания: феноменологический и социоструктурный аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / М.А. Абрамов. – Краснодар, 2018. – 277 с.

2. Буряк, Н.Ю. Культурообразующий потенциал и социокультурная сущность языка: особенности этносемантической интерпретации / Н.Ю. Буряк // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 3. – С. 323-330

3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль; вступительная статья А.М. Бабкина, В.П. Вомперского. – Москва: Русский язык, 1998. – 274 с.

4. Дмитриева, А.В. Проектные технологии в гражданско-патриотическом воспитании молодежи / А.В. Дмитриева // Культура. Образование. Гражданственность. Религия: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (Пермь, 01-02 декабря 2022 года). – Пермский государственный институт культуры. – Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2023. – С. 42-50

5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.

6. Чавыкина, У.Г. Сохранение исторической памяти как самоцель патриотического воспитания студенческой молодёжи / У.Г. Чавыкина, И.Д. Принцева // Вестник ИМСИТ. – 2026. – № 1(105). – С. 32-33

Педагогика

УДК 373.5

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Степанида Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Евдокарова Туяра Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается роль предпрофессиональной подготовки в формировании исследовательских компетенций обучающихся старших классов. В ходе предпрофессиональной подготовки старшеклассники учатся выделять проблемы, выдвигать гипотезы, работать с различными источниками информации, проводить наблюдения, проектировать эксперимент, анализировать результаты. Исследовательская деятельность, встроенная в предпрофессиональное обучение способствует формированию самостоятельности, ответственности и творческого подхода к решению проблем. Психолого-педагогические классы являются эффективной средой для формирования исследовательских компетенций. На основе

анализа трудов отечественных исследователей А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, А.Н. Поддьяков и др. раскрывается структура исследовательских компетенций, методы и этапы их формирования. Эффективными методами авторы считают проектный метод, проблемно-ориентированное обучение, дискуссии, мастер-классы. Эмпирическую базу составили данные о педагогической деятельности Малой психолого-педагогической академии (МППА), функционирующей на базе педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Показано, что системная предпрофессиональная подготовка способствует росту доли обучающихся, владеющих интерпретацией данных и формированию осознанного профессионального выбора старшеклассников. Выделены 3 основных направлений организации исследовательской деятельности в рамках ППК. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом подтверждении, что предпрофессиональная подготовка выступает основным условием развития исследовательских компетенций старшеклассников.

Ключевые слова: предпрофессиональная подготовка, исследовательские компетенции, старшеклассники, психолого-педагогические классы, индивидуальный проект, развитие, методы исследования, направления, этапы, содержание.

Annotation. The article substantiates the role of pre-professional training in the formation of research competencies of high school students. In the course of pre-professional training, high school students learn to highlight problems, put forward hypotheses, work with various sources of information, conduct observations, design an experiment, and analyze the results. Research activities, embedded. In pre-professional training contributes to the formation of independence, responsibility and creative approach to solving problems. Psychological and pedagogical classes are an effective environment for the formation of research competencies. Based on the analysis of the works of domestic researchers A.V. Khutorskaya, I.A. Zimnyaya, A.N. Poddyakov and others reveal the structure of research competencies, methods and stages of their formation. The authors consider the design method, problem-oriented training, discussions, master classes to be effective methods. The empirical base was compiled by data on the pedagogical activities of the Small Psychological and Pedagogical Academy (MPPA), operating on the basis of the Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov». It has been shown that systemic pre-professional training contributes to an increase in the proportion of students who own the interpretation of data and the formation of an informed professional choice of high school students. There are 3 main areas of organization of research activities within the framework of the PPK. The purpose of the article is theoretical justification and empirical confirmation that pre-professional training is the main condition for the development of research competencies of high school students.

Key words: pre-professional training, research competencies, high school students, psychological and pedagogical classes, individual project, development, research methods, directions, stages, content.

Введение. Современный этап развития общества, характеризующийся высокой динамикой изменений, неопределенностью и цифровизацией всех сфер жизни, предъявляет принципиально новые требования к выпускникам школ. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью обновления содержания предпрофессиональной подготовки в современной школе, которая должна не только знакомить старшеклассников с профессиями, но и целенаправленно формировать у них исследовательские компетенции как ключевой ресурс готовности к непрерывному образованию и инновационной профессиональной деятельности. Анализ существующей практики показывает, что потенциал предпрофессионального обучения как средства развития исследовательских умений используется не в полной мере, что требует теоретического осмысления и разработки соответствующих педагогических условий.

Как справедливо отмечает Д.В. Григорьев, «современные вызовы требуют обновления содержания предпрофессионального образования», поскольку стандартная академическая успеваемость перестает быть достаточным показателем готовности к продолжению образования и трудовой деятельности [1].

Предпрофессиональная подготовка, построенная на исследовательской деятельности, позволяет старшеклассникам не только осваивать знания, но и применять их для решения реальных прикладных задач, развивая навыки научного познания.

В данной статье мы рассматриваем предпрофессиональную подготовку как комплексную систему обучения, направленную на глубокое погружение в основы будущей профессии, выходящую за рамки стандартной школьной программы. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим классам, где подготовка приобретает интегрированный характер, соединяя теоретические основы педагогики и психологии с активной исследовательской практикой. Основная цель статьи – показать, опираясь на теоретические положения и эмпирические данные, что предпрофессиональная подготовка является необходимым условием для успешного развития исследовательских компетенций старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу работы составили труды отечественных учёных в области компетентностного подхода, исследовательского поведения и предпрофессионального образования.

И.А. Зимняя в своей работе выделяет группы «ключевых компетенций, среди которых особое место занимают компетенции, относящиеся к познавательной деятельности человека: постановка и решение проблем, интеллектуальная деятельность, исследовательские действия» [2]. Согласно её позиции, именно предпрофессиональная среда актуализирует эти компетенции как личностно-значимые.

А.В. Хуторской в рамках дидактической эвристики обосновывает, что «исследовательская компетенция - это не просто сумма знаний о методах науки, а интегративное качество личности, включающее умение видеть проблему, формулировать гипотезу, планировать эксперимент или анализ, обрабатывать данные и представлять результаты» [6]. Наше понимание исследовательских компетенций опирается именно на это определение.

А.Н. Поддьяков отмечает, что «подлинное исследовательское поведение формируется только в ситуациях неопределённости и профессионально значимых проб» [4]. Предпрофессиональная подготовка, по его мнению, создаёт такие ситуации естественным образом.

И.С. Сергеев и В.И. Блинов предлагают конкретные механизмы интеграции проектной и исследовательской деятельности в предпрофессиональное обучение [5].

В качестве методов исследования использовались анализ научной литературы, продуктов проектной деятельности обучающихся психолого-педагогических классов (индивидуальные проекты), педагогическое наблюдение, статистическая обработка данных об участии в конференциях и олимпиадах, анкетирование учителей и наставников.

Ключевым нормативным документом для нашего исследования является письмо Минпросвещения РФ от 30.03.2021 № ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» [3]. Именно этот документ, как справедливо отмечается в региональной практике, стал отправной точкой массового создания психолого-педагогических классов в текущем формате.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего общего образования нацеливает школу на подготовку обучающихся к осуществлению проектной, поисковой, самостоятельной деятельности, что предполагает особое внимание к развитию исследовательских компетенций.

Индивидуальное проектирование в старших классах – это обязательная форма учебной деятельности, введенная ФГОС, которая играет ключевую роль в переходе от пассивного усвоения знаний к активному самообразованию и

профессиональному самоопределению.

Исследование проводилось на базе психолого-педагогических классов в общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия) с привлечением ресурсов Малой психолого-педагогической академии педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (МППА).

С 2021 года на базе МППА функционируют психолого-педагогические классы, где сейчас занимаются 321 обучающихся 8-11 классов из 8 школ г. Якутска.

В рамках психолого-педагогических классов исследовательская компетентность приобретает черты профессионально ориентированного исследования. Обучающиеся не просто изучают абстрактную проблему, а моделируют реальную педагогическую или психологическую задачу. Например, на основе диагностики уровня тревожности перед экзаменами в параллели 9-х классов старшеклассники психолого-педагогических классов разрабатывают и проводят мини-тренинги, создают памятки, организуют игровые «станции».

Как подчёркивает А.Н. Поддьяков, такое «исследование становится не самоцелью, а инструментом профессиональных проб», что принципиально меняет мотивацию обучающихся [4].

Мы выделили три этапа формирования исследовательских компетенций, согласно с периодизацией, предложенной И.С. Сергеевым и В.И. Блиновым [5]:

1. Мотивационный этап. На этом этапе развивается устойчивый интерес к профессии и исследовательской деятельности через встречи с экспертами, экскурсии, профессиональные пробы.

2. Операционный этап. Происходит освоение методов сбора и анализа данных (анкетирование, наблюдение, тестирование, интервью), принципов оформления научных работ под руководством наставников из числа студентов педагогического института.

3. Творческий этап. Самостоятельная реализация комплексных проектов, публичная защита, участие в конференциях и олимпиадах.

Основными направлениями организации исследовательской деятельности в рамках психолого-педагогических классов являются:

1. Участие в олимпиадах и научно-практических конференциях городского, республиканского, всероссийского уровней (Республиканская научно-практическая конференция «Шаг в будущее – Инникигэ хардыы» им. академика В.П. Ларионова», Муниципальный этап Российской психолого-педагогической олимпиады школьников К.Д. Ушинского, Республиканская НПК «Старт в науку», Северо-Восточная олимпиада школьников (СВОШ СВФУ).

2. Участие в проекте «Сириус.Лето: начни свой проект» (проектная работа под наставничеством студентов).

3. Разработка индивидуального проекта (34 часа в 10 классе, защита на базе пединститута).

За последние два года работы по данным направлениям нами получены следующие результаты:

– 65-70% индивидуальных проектов носят прикладной характер и основаны на эмпирических данных, собранных самими учащимися (анкетирование, наблюдение, тестирование, интервью). Это значительно превышает показатели в обычных профильных классах, где доля прикладных исследований редко достигает 40%. В ходе работы над индивидуальным проектом старшеклассники создают брошюры, памятки, рекомендации, которые проходят апробацию в своих школах. Брошюры содержат не только теоретическую информацию, но и практический блок (упражнения, игры, задания и др.).

– Около 40% лучших работ представляются на внешние конкурсы и конференции (городские, региональные, всероссийские).

– 35% учащихся демонстрируют умение самостоятельно формулировать проверяемую гипотезу (на начальном этапе работы ППК этот показатель составлял менее 10%).

– Навык публичной защиты проекта сформирован у 80% выпускников ППК.

– Способность анализировать и интерпретировать данные (в том числе использовать простейшие методы статистики) выросла с 20% до 70%.

Особо показательным является участие в программе «Сириус.Лето: начни свой проект». В рамках этой программы школьники работают над реальными задачами, предложенными вузами, а наставниками выступают студенты педагогического института. Как отмечается в наших наблюдениях, у студентов-наставников при этом развиваются когнитивные и методические компетенции, появляется возможность применить теоретические знания для решения профессиональных задач. У школьников развиваются навыки работы в научно-практической коллаборации, также у них формируются четкие представления о будущей профессии.

На основе анализа практики психолого-педагогических классов мы выделили методы, наиболее системно развивающие исследовательские компетенции:

1. Проектный метод позволяет обучающимся решать актуальные проблемы (такие как снижение тревожности старшеклассников перед экзаменами, предотвращение травли, помощь в выборе профессии и др.), одновременно оттачивая свои способности к планированию, сотрудничеству в команде и публичным выступлениям.

2. Обучение, основанное на решении проблем, побуждает старшеклассников мыслить критически и находить нестандартные подходы к решению задач, анализируя реальные педагогические ситуации.

3. Участие в научных дискуссиях и защита личных проектов формируют умение убедительно отстаивать свою точку зрения и грамотно отвечать на вопросы.

4. Практические занятия (мастер-классы), проводимые студентами и преподавателями университета, демонстрируют, как применять различные исследовательские методы на практике, например, при разработке и проведении опросов.

Выводы. Таким образом, системная предпрофессиональная подготовка в психолого-педагогических классах является необходимым условием для успешного развития исследовательских компетенций старшеклассников. Она позволяет вовлечь в практическую исследовательскую деятельность значительную часть обучающихся (до 85%), способствует формированию осознанного профессионального самоопределения (более 75%) и закладывает прочную основу для будущих академических достижений, что подтверждается эмпирическими данными, полученными от сотрудничающих школ и высших учебных заведений.

Литература:

1. Григорьев, Д.В. Современные вызовы и обновление содержания предпрофессионального образования / Д.В. Григорьев // Профильная школа. – 2020. – № 3. – С. 15-22

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14

3. О направлении методических рекомендаций для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности»: письмо Минпросвещения РФ от 30.03.2021 № ВБ-511/08. – URL: https://docs.edu.gov.ru (дата обращения: 05.04.2026)

4. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – Москва: Эребус, 2019. – 248 с.
5. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – Москва: АРКТИ, 2012. – 132 с.
6. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва: Издательство МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 372.8
кандидат филологических наук, доцент Дмитрук Татьяна Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. На необходимость развития эмпатии как личностного результата освоения основной образовательной программы начального образования указывается во ФГОС НОО. Это объясняется тем, что в младшем школьном возрасте для этого возникают необходимые психологические и социальные условия. Формировать эмпатию можно по-разному. В статье рассматривается один из способов развития эмпатии у учащихся начальных классов. Средством для этого выступают специально подобранные фольклорные и художественные произведения. Они содержат контекст, необходимый для возникновения эмпатии. Автор называет требования, которым должны отвечать тексты, использующиеся для такой работы. В статье описано опытно-экспериментальное исследование по формированию компонентов эмпатии у первоклассников. Дан краткий анализ компонентов, предложены соответствующие возрасту учащихся диагностики по выявлению уровня сформированности каждого из них. Автор приводит примеры заданий на формирование компонентов эмпатии на основе анализа художественных и фольклорных текстов. Положительная динамика развития компонентов эмпатии у учащихся начальной школы, зафиксированная по окончании опытно-экспериментальной работы, убеждает в эффективности выбранного подхода.
Ключевые слова: эмпатия, компоненты эмпатии, младшие школьники, художественный текст.
Annotation. The need to develop empathy as a personal result of mastering the main educational program of primary education is indicated in the GEF LEO. This is due to the fact that in the younger school age, the necessary psychological and social conditions arise for this. You can form empathy in different ways. The article considers one of the ways to develop empathy in primary school students. The means for this are specially selected folklore and artistic works. They contain the context necessary for empathy to arise. The author names the requirements that the texts used for such work must meet. The article describes a pilot study on the formation of empathy components in first graders. A brief analysis of the components is given, the diagnostics corresponding to the age of students is proposed to identify the level of formation of each of them. The author gives examples of tasks for the formation of empathy components based on the analysis of artistic and folklore texts. The positive dynamics of the development of empathy components in primary school students, recorded at the end of the experimental work, convinces of the effectiveness of the chosen approach.
Key words: empathy, components of empathy, junior schoolchildren, literary text.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) среди личностных результатов освоения основной образовательной программы указывается «развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания, сопереживания чувствам других людей» [8], т.е., в сущности, речь идет о развитии эмпатии у младших школьников.

Термин «эмпатия» как психологический появился в начале XX века для обозначения «внутренней активности, результатом которой становится интуитивное понимание ситуации другого человека» [1, С. 102]. В современноой психолого-педагогической литературе понятие «эмпатия» рассматривается такими учеными, как М.Г. Андреева, А.А. Бодалев, Т.Г. Гаврилова Л.А. Петровская, А.В. Петровский и др., в контексте межличностного взаимодействия, общения и познания. В.С. Мухина считает эмпатию важным компонентом эмоционального и социального развития ребёнка, подчеркивая, что эмпатия – это не просто сочувствие, а «сложный психический процесс» [5], который, являясь одной из характеристик личности, включает в себя «гуманное отношение к другим людям, способность к сопереживанию и сочувствию, состояние эмоционального вовлечения и разделения переживаний другого, процесс вхождения в мир другого, содействие другому в решении его проблем» [6, С. 66].

Т.П. Гаврилова [2] и М.В. Минаева [4] отмечают особую важность развития культуры эмпатии у младших школьников, т.к., с одной стороны, этот возраст является сензитивным для формирования эмпатии, с другой – появляются необходимые условия: это период расширения контактов школьников и активного освоения ими разнообразных социальных ролей.

При этом вопросы, касающиеся того, как развивать эмпатию, какими средствами, в рамках каких предметов или воспитательных мероприятий и т.п., не имеют однозначных ответов.

Изложение основного материала статьи. Работа с художественными текстами, по нашему мнению, создает благоприятную почву для развития эмпатии, т.к. художественное произведение в отличие от тренингов, предлагающих что-то вообразить по описанию на основе 2-3-х предложений, погружает школьника в яркую ситуацию, из которой ясны не только сюжетная линия, поступки героев, но и их взаимоотношения, чувства и эмоции, которые проявляются с помощью различных внешних сигналов. Особенность младших школьников как читателей и слушателей заключается в том, что они в большинстве своем «наивные реалисты», которые отождествляют мир литературного произведения с миром реальным. Идентифицируя себя с персонажами, анализируя их поступки и чувства, младшие школьники учатся распознавать и интерпретировать их эмоции, как свои собственные, а также понимать эмоции других героев в заданном контексте, что способствует более глубокому пониманию не только литературного героя, но и самого себя. Именно это и является базой для развития эмпатии.

С целью выявления уровня сформированности эмпатии и последующего её развития у младших школьников на основе работы с художественным текстом было проведено опытно-экспериментальное исследование.

Базой исследования стали учащиеся 1 «Б» класса (24 человека) муниципального казённого образовательного учреждения «Лодейнопольский центр образования «Развитие» города Лодейное Поле.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы было определение текущего уровня сформированности эмпатии у первоклассников.

Представление о текущем уровне эмпатии было получено на основе анализа сформированности трех ее компонентов:

когнитивного, эмотивного, действенного, – выделенных К. Роджерсом [7].

Для диагностики уровня сформированности компонентов эмпатии были выбраны методики, учитывающие возрастные особенности школьников. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Инструментарий для выявления уровня сформированности эмпатии у младших школьников

Компоненты эмпатии	Диагностические инструменты
Когнитивный компонент эмпатии	Методика Н.Е. Щурковой «Незаконченное предложение» [28]
Эмотивный компонент эмпатии	Методика Т.П. Гавриловой «Неоконченные рассказы»
Действенный компонент эмпатии	Опросник Н.Л. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику»

На формирующем этапе был отобран литературный материал, отвечающий задаче развития эмпатии у младших школьников, подобраны приемы, на основе которых разработаны задания и проведены занятия с первоклассниками.

Одним из условий, обеспечивающих результат работы, является выбор художественных текстов, отвечающих следующим требованиям:

– учет возрастных особенностей детей, что проявляется в тематике и объеме;
– наличие в текстах актуальных для возраста проблемных ситуаций;
– использование текстов, в которых есть ярко выраженные эмоции героев;
– жанровое разнообразие текстов.

В соответствии с этими требованиями для работы были выбраны следующие фольклорные и художественные тексты:

1) сказка К.Чуковского «Муха-Цокотуха»;
2) рассказ Н. Носова «Огурцы»;
3) русская народная сказка «Лиса и журавль»;
4) сказка В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович»;
5) русская народная сказка «Три медведя» (обработка Л.Н. Толстого);
6) стихотворение С. Михалкова «Лапуся»;
7) пьеса С. Я.Маршака «Двенадцать месяцев» (фрагменты);
8) сказка Х. К. Андерсена «Гадкий утёнок» (фрагменты).

Для анализа и обсуждения выбирались моменты, связанные с проявлением или возможностью проявления эмпатии, а задания к прослушанным текстам (уровень сформированности навыка чтения у первоклассников был еще низким, поэтому читал учитель) были нацелены на развитие конкретных компонентов эмпатии.

Приведем примеры некоторых заданий.

Задания на развитие эмотивного компонента эмпатии. Эмотивный компонент предполагает умение распознавать и понимать эмоциональное состояние другого человека на основе внешне проявляющихся сигналов.

«Это о чем?». Распознавать и называть эмоции первоклассники учились после знакомства с русской народной сказкой «Лиса и журавль». Некоторые из школьников по желанию должны были изобразить эмоцию, которую испытывал герой в определенный момент: например, показать эмоции лисы в тот момент, когда она поняла, что угощения не дождется; эмоции журавля, наказавшего лису за обман. Одноклассники угадывали эти эмоции и объясняли, вследствие чего они появились.

«Ромашка эмоций». Для формирования умения понимать причины возникновения эмоций первому классу было предложено послушать русскую народную сказку «Три медведя» в обработке Л.Н. Толстого, а затем оторвать лепесток ромашки с изображением эмоции в смайлике, назвать ее, определить, какому герою сказки она принадлежит, в связи с чем появляется. Первоклассники увидели разные эмоции героев, связанные с действиями Машеньки: Михайло Потапович был разгневан, а Мишутка расстроен и обижен.

«Волшебные карандаши». Умение считывать эмоции других на основе внешних признаков мы развивали через изображение эмоций на лице героев при изучении сказки К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха». Для этого были использованы заготовки портретов героев в рабочих листах. Затем школьники объясняли, почему они выбрали именно эту эмоцию для своего рисунка, в каком эпизоде мы фиксируем эту эмоцию. А одноклассники оценивали точность передачи эмоционального состояния на листе бумаги. Ученикам было предложено дорисовать эмоции на портретах Мухи-Цокотухи, Комарика, Паука, букашек.

«Зеркало». Умение точно повторить эмоцию говорит о способности человека проникнуться чувствами другого, и это серьезно помогает общению с помощью невербальных сигналов. На занятии, связанном с умением «отзеркаливать», использовалась парная работа. Ученик из представленного списка героев пьесы-сказки С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев», известного всем участникам игры, вытягивал имя героя, затем изображал какую-то его эмоцию, а другой должен ее повторить, как в зеркале. Классу предлагалось назвать имя героя, вспомнить эпизод, который соответствовал показанной эмоции, оценить точность передачи эмоциональных сигналов вторым учеником. Учащиеся должны были воспроизвести эмоции принцессы, учителя, мачехи и ее дочери.

Задания на развитие когнитивного компонента эмпатии. Умение анализировать причины появления тех или иных эмоций, «вживаться» в состояние другого человека, как бы присваивая его чувства, понимать и принимать его чувства, как свои, характеризуют когнитивный компонент эмпатии.

«Взгляд со стороны». Ставить себя на место другого человека, понимать его чувства учащиеся пробовали после знакомства со стихотворением С. Михалкова «Лапуся». Первоклассникам было предложено объяснить то, чего не мог понять герой: почему он грубит всем старшим в семье. Им пришлось представить, как живется мальчику в семье, где все считают его маленьким несмышленышем, стараются все сделать за него, угодить ему. Школьники объяснили грубость героя тем, что ему обидно то, как его, почти взрослого, по его мнению, так воспринимают в семье.

«Видим разное». Чтобы развивать умение оценивать одни и те же обстоятельства с разных точек зрения, видеть причины разных взглядов на одно и то же, учитель предложил проанализировать отношение Рукодельницы и Ленивицы к тем поручениям, которые дает героиням Мороз Иванович из одноименной сказки В.Ф. Одоевского. Поручения касалась помощи по дому. Первоклассники обсудили не только эмоциональную реакцию героинь, но и причины разного отношения к труду: они заключались в том, как жилось в родном доме этим двум девочкам. Рукодельница с радостью занималась домашней работой, труд не пугал, а Ленивица ничего не умела и не хотела делать, поэтому просьба Мороза Ивановича вызывала ее недовольство.

«Интервью с героем». После чтения фрагмента сказки Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок» учитель предлагал школьникам "взять интервью" героев: гадкого утенка, утки-матери, братьев и сестер гадкого утенка. Вопросы должны были касаться

мыслей, чувств, мотивов поступков. Ответы учащихся побуждали глубже понимать героя, его состояние и эмоциональные реакции. Они поняли, как страшно и одиноко было гадкому утенку в своей семье, как он стыдился себя, поэтому главные его эмоции – стыд и испуг. Как утка-мать пыталась защитить ни на кого не похожего малыша, оправдать его неказистую внешность, ведь она любила его, и это проявлялось в нежной заботе. Как издавались над гадким утенком братья и сестры только потому, что он не был похож на них: злоба была их главной эмоцией.

Задания на развитие действенного компонента эмпатии. Этот компонент предполагает разные варианты взаимодействия, в котором будет проявляться сочувствие, помогающее, альтруистическое поведение в ответ на переживания другого.

«Драматизация». Прослушав рассказ Н. Носова «Огурцы» первоклассники разделились на группы и представили сценки разговора Котьки с мамой и со сторожем. После каждой сценки учащиеся обсуждали, что чувствовали герои, как это можно показать, решали, можно было бы поступить героям по-другому, как и чем можно было помочь мальчику. Сориентироваться ребятам помогли вопросы учителя. Правильно ли поступила мама, отправив поздно вечером маленького сына относить огурцы? Она чувствовала только гнев в этот момент? Как можно это показать в сценке? Почему сторож простил мальчика? С какой интонацией он разговаривает с Котькой? Что чувствует Котька, когда возвращается домой, возвратив сторожу огурцы? Как это проявляется в его мимике, позе? Через драматизацию школьники «проживают» различные ситуации, присваивают опыт литературных героев и учатся находить конструктивные решения.

«Рука помощи». Рассказ А. Гайдара «Совесть», несмотря на его малый объем, является достаточно сложным, т.к. в нем мы видим динамику развития образа главной героини Нины Карнауховой не только через поступки, но и через эмоциональное состояние героини. Первоклассникам предлагалось вербализовать эмоции героини и определить свое отношение к ней. Учащиеся назвали широкий спектр чувств – от осуждения до жалости. Когда речь шла о жалости, школьникам предложили решить, как они могут помочь Нине. Ответы были ранообразными: утешить словами, погладить по голове, вместе с героиней пойти к ее родителям и повиниться. Такое задание учит проявлять сочувствие в деле, оказывать поддержку действенную человеку.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы был вновь проведен замер всех компонентов эмпатии первоклассников. Динамика развития компонентов эмпатии у учащихся 1 класса представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика развития компонентов эмпатии у учащихся 1 класса

Компонент эмпатии	**Эмотивный компонент**		**Когнитивный компонент**		**Действенный компонент**	
Этап оытно-эксп. работы	Конст.этап	Контр.этап	Конст.этап	Контр.этап	Конст.этап	Контр.этап
Высокий уровень	4,17	8,34	8,34	16,63	4,17	16,63
Средний уровень	25,02	58,3	29,14	62,52	25,02	54,23
Низкий уровень	70,81	33,36	62,52	20,85	70,81	29,14

Как видно из полученных результатов, опытно-экспериментальная работа, проводившаяся в течение 3-х месяцев, привела к повышению уровня развития всех компонентов эмпатии. В целом в 2,5-3 раза стало меньше школьников с низким уровнем сформированности эмпатической культуры.

Это подтверждается нашими наблюдениями: к концу опытно-экспериментальной работы школьники стали более открытыми, контактными, внимательными к эмоциональному состоянию одноклассников. При этом нужно признать, что готовность открыто сочувствовать и оказывать действенную поддержку распространялась только на тех, с кем учащиеся были в дружеских отношениях. Предполагаем, что в случае продолжения работы по развитию эмпатии круг таких людей расширится.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа с художественными текстами обладает большими возможностями для развития эмпатии у младших школьников, т.к. художественное произведение задает необходимый для этого контекст: «сопереживание литературным персонажам открывает чувства, которые в реальной жизни читатель может и не познать» [3, С. 89] в силу своего малого жизненного опыта. Результат проведенной работы убеждает в том, что эстетически окрашенные переживания смогли оказать влияние на формирование эмпатической культуры школьников, на их умение понимать чувства других людей и взаимодействовать с ними, способствовали социализации учащихся.

Литература:

1. Алаева, М.В. Эмпатия как один из инструментов понимания психического состояния другого человека / М.В. Алаева // Вестник Мордовского университета. – 2011. – № 2. – С. 102-105

2. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего или среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова. – Москва: Академия, 2017. – 178 с.

3. Иванов, Н.Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы / Н.Н. Иванов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 88-92

4. Минаева, В.М. Развитие эмоций младших школьников. Занятия. Игры: пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.М. Минаева. – Москва: АРКТИ, 1999. – 165 с.

5. Мухина, В.С. К проблеме социального развития ребенка / В.С. Мухина // Психологический журнал. – 2012. – № 5. – С. 36-47

6. Пантелеева, В.В. Развитие эмпатии младших школьников средствами духовно-нравственного воспитания / В.В. Пантелеева, И.И. Баранецкий // Вестник магистратуры. – 2017. – № 12-1(75). – С. 64-70

7. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – Москва: Астрель, 2009. – 704 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2021-2026. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 21.02.2026)

УДК 378
кандидат педагогических наук, доцент Еремеева Гузель Ринатовна
Казанский Федеральный Университет (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Калганова Гульнара Фаритовна
Казанский Федеральный Университет (г. Казань);
преподаватель Абдуллина Алсу Рустямовна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема низкой речевой активности студентов при традиционном подходе к преподаванию иностранного языка в вузе. Авторы дают определение интерактивного обучения как диалоговой формы познания, где ключевым элементом выступает постоянный обмен действиями и обратной связью между самими студентами. На основе обобщения эмпирических исследований и мета-анализов доказывается, что интерактивные методы обеспечивают усвоение материала на 75-90% по сравнению с 20% при лекционном изложении. В статье представлена типология интерактивных методов, наиболее эффективных в университетской среде. Анализируются результаты анкетирования студентов, показывающие, что регулярное применение интерактива снижает страх устной речи с 68% до 22% за один семестр. Особое внимание уделяется сравнению плотности общения: при фронтальной работе и в микрогруппах. Авторы выявляют типичные проблемы, снижающие эффективность интерактивных методов: формализм, несоответствие уровню группы и дефицит времени на инструктаж. Формулируются условия результативного внедрения интерактива, предварительное введение лексико-грамматической базы, четкий тайминг и обязательный разбор ошибок. В заключении обосновывается необходимость системного, а не эпизодического применения интерактивных методов, а также перспективность гибридной модели для современного университета.
Ключевые слова: интерактивные методы обучения, иностранный язык, университетская среда, коммуникативная компетенция, групповая работа, цифровая дидактика, мотивация, языковой барьер.
Annotation. The article discusses the problem of low speech activity among students in the traditional approach to teaching a foreign language at a university. The authors define interactive learning as a dialogic form of cognition, where the key element is the constant exchange of actions and feedback between the students themselves. Based on the generalization of empirical studies and meta-analyses, it is proven that interactive methods ensure the assimilation of material by 75-90%, compared to 20% in the case of lecture presentation. The article presents a typology of interactive methods that are most effective in a university environment. The results of a student survey are analyzed, showing that the regular use of interactives reduces the fear of oral speech from 68% to 22% in one semester. Special attention is paid to comparing the density of communication in frontal work and in micro-groups. The authors identify typical problems that reduce the effectiveness of interactive methods: formalism, inconsistency with the group's level, and a lack of time for instruction. They formulate conditions for the effective implementation of interactive methods, including the pre-introduction of a lexical and grammatical base, precise timing, and mandatory error analysis. In conclusion, they argue for the need for systematic rather than sporadic use of interactive methods and the potential of a hybrid model for modern universities.
Key words: interactive teaching methods, foreign language, university environment, communicative competence, group work, digital didactics, motivation, language barrier.

Введение. Современная система высшего образования переживает фундаментальную трансформацию, которую часто характеризуют как сдвиг от парадигмы преподавания к парадигме учения. В центре внимания оказывается уже не фигура преподавателя – единственного транслятора готового знания, а активный студент, способный самостоятельно добывать, критически оценивать и применять информацию. В области обучения иностранным языкам эта смена ориентиров приобретает особую остроту. Глобализация академической и профессиональной среды, рост международной мобильности, доступ к иноязычным источникам информации – всё это требует от современного выпускника университета не формального знания грамматических конструкций и набора лексических единиц, а сформированной коммуникативной компетенции. Она понимается как способность гибко, адекватно контексту и с наименьшими усилиями поддерживать реальное общение на иностранном языке снимать неопределённость, запрашивать уточнение, выражать несогласие, аргументировать позицию, работать в поликультурной команде.

Однако, традиционная модель обучения иностранному языку в большинстве российских и многих зарубежных университетов до сих пор сохраняет черты, заложенные ещё в прошлом веке: грамматико-переводной метод, фронтальный опрос, выполнение однотипных лексических упражнений, чтение и пересказ текстов. При всей своей отработанности эта модель сталкивается с двумя фундаментальными ограничениями. Первое – это низкая плотность общения: в академической группе из 15-20 человек при работе со всей группой, каждый студент имеет возможность говорить на иностранном языке не более 2-3 минут за занятие. Второе – это высокий аффективный фильтр (термин С. Крашена): страх сделать ошибку, потерять лицо перед группой или попасть в неловкую ситуацию, блокирует речь, даже если языковые средства формально усвоены. В итоге, студент может успешно выполнять тесты и писать диктанты, но оказывается совершенно беспомощным при необходимости спонтанно ответить на уточняющий вопрос или поддержать незапланированный диалог.

В связи с этим в последние два десятилетия активно заявляют о себе интерактивные методы обучения. Под ними понимают способы организации учебного взаимодействия, основанные на диалоге и совместном решении коммуникативных задач всеми участниками образовательного процесса.

Актуальность использования интерактивных методов в университетской среде определяется тремя факторами. Во-первых, именно студенческий возраст является сенситивным для развития социального интеллекта, умения договариваться, аргументировать и рефлексировать – качеств, которые в учебной аудитории лучше всего тренируются через интерактив. Во-вторых, университетская среда по определению предполагает элементы академической свободы и самостоятельности, что создаёт благоприятные условия для отказа от жёстко регламентированной фронтальной работы в пользу гибких групповых форматов. В-третьих, ограниченное количество аудиторных часов вынуждает искать способы максимальной интенсификации речевой практики и здесь интерактивные методы практически не имеют конкурентов.

Анализ эффективности интерактивных методов обучения иностранным языкам в университетской среде был проведен такими авторами как С.В. Еловской [3], Ю.В. Кузнецовой [4], Т.А. Дмитренко [1], Н.А. Шахановой [8] и другими.

Изложение основного материала статьи. Под интерактивным обучением понимается способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия всех участников образовательного процесса. Ключевое отличие от активных методов в постоянном обмене действиями и обратной связью между студентами. В педагогике иностранных языков понятие

интерактивного обучения сформировалось как реакция на ограничения двух предшествующих парадигм: пассивного (студент как объект, получающий информацию от преподавателя) и активного (студент как субъект, самостоятельно решающий задачу, но часто в изоляции от группы).

Сущность интерактивного обучения раскрывается через четыре фундаментальных признака: диалоговый характер – все участники постоянно говорят, слушают, реагируют. Монолог преподавателя сведён к минимуму. Распределённая субъектность – ответственность за успех коммуникации лежит на каждом члене группы, а не только на преподавателе. Кооперативная природа – достижение учебной цели невозможно без вклада всех участников. Обратная связь между равными – студенты получают поддержку не от авторитарного источника, а от партнёров, снижая тревожность [5].

Существующие классификации различаются по основанию: имитационная насыщенность, размер групп, наличие цифрового компонента. Для университетской среды наиболее продуктивна функционально-целевая типология, выделяющая четыре крупных блока методов.

Имитационные методы, моделирующие фрагменты реальной профессиональной или бытовой коммуникации. Студент действует не от своего лица, а в рамках заданной роли, при этом ошибка приписывается персонажу, а не самому студенту.

Дискуссионные методы ориентированы на отработку аргументации, контраргументации, вежливого несогласия и синтеза разных позиций. В отличие от имитационных, здесь студент говорит обычно от своего имени.

Суть кооперативных методов заключается в организации взаимозависимости: успех группы зависит от того, как каждый усвоил свою часть материала. Это наиболее строгие с точки зрения структуры методы, часто требующие явного распределения функций.

Цифровые интерактивные методы в университете они стали не дополнением, а равноправной частью инструментария. Цифровая среда создаёт новые формы интерактива, невозможные в физической аудитории.

Без понимания сущности даже правильно выбранный метод даёт обратный эффект. Наиболее частые нарушения: отсутствие языковой подготовки – преподаватель предлагает дискуссию, не введя фразы для выражения согласия/несогласия. В результате студенты молчат или говорят по-русски. Игнорирование времени если игра затягивается, монотонность убивает энергию, либо, наоборот, заканчивается слишком рано, не дав студентам выйти на продуктивный уровень. Наказание за ошибки в течении интерактива в случае, если преподаватель перебивает студента в середине ролевой игры, чтобы поправить ошибку. Это разрушает иллюзию реальной коммуникации и возвращает страх говорить. Формализм, когда сыграли ролевую игру и разошлись. Студенты не поняли, чему научились. Интерактив превращается в развлечение, а не в обучение [2].

Интерактивные методы обучения иностранным языкам это система дидактических приёмов, основанных на диалоге, взаимозависимости и распределённой ответственности, грамотное применение которой переводит язык из объекта изучения в инструмент живого общения. Выбор конкретного типа должен определяться уровнем студентов, размером группы и конкретной речевой задачей.

Опыт внедрения интерактивных методов в вузовскую практику показывает закономерность, что одни преподаватели добиваются впечатляющих результатов (рост речевой активности, преодоление языкового барьера, устойчивая мотивация), а другие, используя те же приёмы, фиксируют разочарование, когда студенты отмалчиваются, переходят на родной язык или воспринимают все как несерьёзное времяпрепровождение. Разница заключается не в самих методах как таковых, а в способности преподавателя учесть систему барьеров и создать условия для их нейтрализации [6].

Все барьеры можно разделить на три группы: организационно-методические, психологические и институциональные.

Организационно-методические барьеры заключаются в формализме. Преподаватель даёт ролевую игру без чёткой языковой цели. Обсуждение правил и ролей занимает 15 минут, сама игра 10 минут. Студенты не понимают, чему учатся, а интерактив воспринимается как пустое развлечение. Несоответствие уровня сложности Дискуссия на абстрактную тему предлагается группе уровня А2, у которой нет ни лексики, ни грамматических конструкций для выражения гипотетического мнения. Массовый отказ от общения на иностранном языке, переход на родной язык или полное молчание. Дефицит времени на объяснения конкретного задания, без демонстрации речевых клише, таймера и чёткого задания. В результате хаотичных переговоров половина пар обсуждает не тему, вторая половина не понимает, что делать. Неправильная коррекция ошибок Преподаватель перебивает студента в середине реплики, чтобы поправить временную форму глагола. Разрушается иллюзия реальной коммуникации, страх ошибки усиливается [7].

Психологические барьеры заключаются в страхе студента говорить. Студент с хорошей грамматикой, но плохим произношением отказывается от роли в деловой игре, боясь насмешек. Талантливые, но тревожные студенты остаются пассивными наблюдателями. Второй барьер – это доминирование сильных студентов. В микрогруппе один уверенный студент говорит 80% времени, остальные молчат. Слабые студенты не практикуются. Не сформированность навыков групповой работы Студенты не умеют распределять роли, слушать друг друга, задавать уточняющие вопросы. Группа распадается на отдельных индивидов.

Институциональные барьеры заключаются в жёсткой учебной программе с фиксированным количеством тем и отсутствием гибкости не оставляет времени на развёрнутые интерактивные форматы. Система оценки, ориентированная на письменные тесты и грамматические задания. Нехватка времени у преподавателя, подготовка качественной ролевой игры занимает 2-3 часа против 20 минут на традиционное упражнение.

Интерактивные методы обучения иностранным языкам – это не просто работа в парах или игра. Это система дидактических приёмов, основанных на диалоге, взаимозависимости и распределённой ответственности, грамотное применение которой переводит язык из объекта изучения в инструмент живого общения. Выбор конкретного типа должен определяться уровнем студентов, размером группы и конкретной речевой задачей.

Выводы. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в университетской среде доказали свою высокую эффективность, но не как универсальное «волшебное средство», а как инструмент, требующий методически грамотного применения. Интерактивность значительно повышает речевую активность, снижает страх ошибки и развивает коммуникативную компетенцию, не достижимую при пассивном усвоении. Эффективность напрямую зависит от подготовки преподавателя и от соответствия уровня сложности реальным возможностям студентов. Перспективным направлением является гибридная модель: интеграция цифровых интерактивных платформ с очными симуляционными упражнениями, что особенно актуально для смешанного формата обучения в современном университете.

Таким образом, внедрение интерактивных методов должно быть системным, а не эпизодическим. Только тогда университетская среда станет настоящим пространством для живого, осмысленного общения на иностранном языке, а не местом воспроизведения заученных структур.

Литература:

1. Дмитренко, Т.А. Роль и место цифровых технологий в обучении иностранным языкам в системе высшего иноязычного образования / Т.А. Дмитренко // Актуальные проблемы педагогики и психологии (Самара). – 2022. – № 1(3). – С. 50-55. – DOI: 10.55000/APPiP.2022.60.35.008

2. Заболотских, Л.В. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Л.В. Заболотских, Е.С. Гончаренко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 3(844). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-interaktivnyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze (дата обращения: 17.04.2026)

3. Еловская, С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе / С.В. Еловская // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 23(176). – С. 39-45. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45 (дата обращения: 07.05.2026)

4. Кузнецова, Ю.В. Применение интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе / Ю.В. Кузнецова // МНКО. – 2022. – № 1(92). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 09.05.2026).

5. Мухаметжанова, А.О. Интерактивные методы обучения в вузе / А.О. Мухаметжанова, К.А. Айдарбекова, Б.О. Мухаметжанова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 84-88. – URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8432 (дата обращения: 12.04.2026)

6. Обсков, А.В. Использование интерактивного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях / А.В. Обсков, Я.А. Глухий // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=13555 (дата обращения: 15.04.2026)

7. Расходова, И.А. Перспективы развития профессионального образования в цифровой среде / И.А. Расходова // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2025: сборник тезисов докладов XII Международной молодежной научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 70-летию со дня образования кафедры электронных и квантовых средств передачи информации КНИТУ-КАИ, 20-летию со дня образования кафедры радиофотоники и микроволновых технологий КНИТУ-КАИ, 60-летию выхода в открытый космос А.А. Леонова (Казань, 10-12 апреля 2025 года). – Казань: ИП Сагиев А.Р., 2025. – С. 616-618

8. Шаханова, Н.А. Применение активных и интерактивных методов обучения на занятиях английским языком как способ повышения мотивации и эффективности учебного процесса студентов неязыкового вуза / Н.А. Шаханова, Ю.Б. Прокудина // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1(6.1). – С. 214-217. – URL: https://moluch.ru/th/3/archive/43/1491 (дата обращения: 13.04.2026)

УДК 159.922.8:159.9:37

аспирант Ешмейкина Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

БАЗОВЫЕ СМЫСЛОВЫЕ УСТАНОВКИ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ПОДРОСТКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей саморегуляции подростков 12-13 лет в условиях современной цифровой образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена интенсивной цифровизацией образовательного процесса и необходимостью понимания механизмов адаптации подростков к новым формам обучения, требующим высокого уровня саморегулятивных компетенций. Исследование проводилось на репрезентативной выборке из 74 учащихся 6 класса общеобразовательных школ с использованием валидного комплекса психодиагностических методик: опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой для изучения индивидуального профиля саморегуляции, «Опросника саморегуляции» А.К. Осницкого для оценки регулятивного опыта, методики «Смысловые базовые установки» в адаптации А.Д. Ишковой и Н.Г. Милорадовой для анализа ценностно-смысловой сферы, а также методика «Когнитивная ориентация» Дж. Роттера для определения локуса контроля личности. Полученные данные выявили выраженную гетерохронность в развитии компонентов саморегуляции: при относительно высоких показателях самостоятельности и ответственности (48,6% испытуемых) обнаружены существенные дефициты в способности к моделированию условий деятельности (51,4% демонстрируют низкий уровень) и адекватной оценке результатов собственных действий. Корреляционный анализ установил статистически значимые связи между смысловыми установками личности, типом локуса контроля и различными показателями саморегулятивной активности, что свидетельствует о системном характере регулятивных процессов. Результаты исследования демонстрируют переходный, кризисный характер регулятивных процессов в раннем подростковом возрасте, характеризующийся неравномерностью развития отдельных компонентов системы саморегуляции. Выявленные закономерности позволяют определить ключевые предикторы успешной адаптации подростков к цифровой образовательной среде и создают научно обоснованную основу для разработки дифференцированных программ психолого-педагогической поддержки, направленных на гармонизацию развития саморегулятивных компетенций.

Ключевые слова: саморегуляция, подростки, цифровая образовательная среда, смысловые установки, локус контроля, регулятивные умения, психодиагностика, адаптация, образовательный процесс.

Annotation. The article presents the results of a comprehensive empirical study of the characteristics of self-regulation of 12-13-year-old adolescents in a modern digital educational environment. The relevance of the study is due to the intensive digitalization of the educational process and the need to understand the mechanisms of adaptation of adolescents to new forms of education that require a high level of self-regulatory competencies. The study was conducted on a representative sample of 74 6th-grade students of comprehensive schools using a valid set of psychodiagnostic methods: the questionnaire «Style of Self-Regulation of Behavior» by V.I. Morosanova to study the individual profile of self-regulation, «Questionnaire of Self-Regulation» by A.K. Osnitsky to assess the regulatory experience, the «Semantic Basic Attitudes» technique adapted by A.D. Ishkova and N.G. Miloradova to analyze the value-semantic sphere, and the «Cognitive Orientation» technique by J. Rotter to determine the locus of control of the individual. The data obtained revealed a pronounced heterochrony in the development of self-regulation components: with relatively high rates of independence and responsibility (48.6% of subjects), significant deficiencies were found in the ability to model the conditions of activity (51.4% demonstrate a low level) and adequately assess the results of their own actions. Correlation analysis established statistically significant relationships between the semantic attitudes of the individual, the type of locus of control and various indicators of self-regulatory activity, which indicates the systemic nature of regulatory processes. The results demonstrate the transitional, crisis nature of regulatory processes in early adolescence, characterized by uneven development of individual components of the self-regulation system. The identified patterns allow us to determine the key predictors of successful adaptation of adolescents to the digital educational environment and create a scientifically sound basis for the development of

differentiated programs of psychological and pedagogical support aimed at harmonizing the development of self-regulatory competencies.

Key words: self-regulation, adolescents, digital educational environment, semantic attitudes, locus of control, regulatory skills, psychodiagnostics, adaptation, educational process.

Введение. Современная образовательная среда претерпевает кардинальные изменения, связанные с массовым внедрением цифровых технологий. В период пандемии COVID-19 дистанционное обучение превратилось в необходимость для миллионов обучающихся, в том числе и для подросткового возраста с его интенсивными психофизиологическими изменениями [8].

Цифровая образовательная среда предъявляет особые требования к саморегуляции психических состояний учащихся. В отличие от традиционной школьной практики, где учитель физически контролирует процесс обучения, цифровая среда перекладывает ответственность на самих подростков – они должны управлять своим вниманием, эмоциями и учебной активностью без прямого надзора [3, С. 284].

Саморегуляция подростков в цифровой среде представляет собой проблему с множеством граней. С одной стороны, цифровые технологии открывают возможности для персонализации учебного процесса и раскрытия творческого потенциала, с другой – они создают новые угрозы: перегрузку информацией, рассеянность внимания, социальное отчуждение и привязанность к гаджетам [1; 5].

В работе Vicente Javier Clemente-Suárez et al. показано, что при грамотном использовании цифровые технологии положительно влияют на когнитивное развитие детей [7, С. 1299]. Цифровые инструменты тренируют исполнительные функции, что подтверждается результатами тренировок Go/NoGo и улучшением способности к торможению импульсивных реакций через компьютерные игры.

В исследовании Khalaf et al. обнаружено, что даже отрицательные эмоции при работе с цифровыми устройствами могут стимулировать креативность у маленьких детей [9, С. 118], авторы подчёркивают, что визуальные мнемонические приёмы эффективно активизируют творческое мышление.

Цифровые технологии демонстрируют потенциал в улучшении навыков решения проблем. Технологии умных персональных помощников способствуют индивидуальному развитию и улучшению групповой производительности. Систематические обзоры подтверждают потенциал цифровых технологий в тренировке исполнительных функций и роль ИКТ как инновационного ресурса в образовании [10].

Исследование К.А. Лангуева выявляет противоречивый характер воздействия цифровых технологий [2, С. 117]. Несмотря на высокую субъективную удовлетворенность школьников, объективные данные демонстрируют ухудшение психоэмоционального состояния, актуализацию негативных эмоций, превышение оптимальной продолжительности работы с устройствами и рост невротизации. Это указывает на стрессогенное воздействие цифровизации и важность развития механизмов саморегуляции.

Особую значимость приобретают базовые смысловые установки личности и локус контроля как характеристики, определяющие способы интерпретации реальности и стратегии совладания с трудностями. Подростки с внутренним локусом контроля демонстрируют более эффективные стратегии совладания со стрессом и лучшую адаптацию, чем учащиеся с внешним локусом контроля [6, С. 259].

В исследовании Топаковой Т.И. и др. подтверждена роль локуса контроля в формировании самостоятельности подростков [4]. 66% подростков демонстрируют интернальный локус контроля. Корреляционный анализ обнаружил статистически значимую связь между интернальным локусом контроля и высоким уровнем самостоятельности ($r=0{,}146$, $p\leq0{,}01$). Подростки-интерналы демонстрируют более высокие показатели ответственности в сфере достижений, в межличностных отношениях и в отношении здоровья, что свидетельствует о более эффективной саморегуляции и успешной адаптации к цифровой образовательной среде.

Актуальность изучения данной проблемы определяется рядом обстоятельств. Во-первых, растущим распространением цифровых форм обучения и потребностью в понимании психологических механизмов адаптации к ним. Во-вторых, особой чувствительностью подросткового возраста к стрессовым факторам и важностью формирования эффективных навыков саморегуляции именно в этот период. В-третьих, недостаточной изученностью роли базовых смысловых установок и локуса контроля в качестве предикторов успешности саморегуляции психических состояний в условиях цифровой образовательной среды.

Понимание взаимосвязей между базовыми смысловыми установками, локусом контроля и саморегуляцией психических состояний позволит разработать более эффективные подходы к психологическому сопровождению подростков в цифровой образовательной среде, создать программы развития навыков саморегуляции и повысить общую эффективность образовательного процесса в условиях цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование особенностей саморегуляции подростков в цифровой образовательной среде проводилось в общеобразовательной школе с участием 74 учащихся 6 класса в возрасте 12-13 лет. Выборка была сформирована методом сплошного отбора среди учащихся данной параллели.

Для комплексного изучения различных аспектов саморегуляции использовалась батарея психодиагностических методик. Основным инструментом выступила методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, направленная на диагностику развития индивидуальной саморегуляции через анализ планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и гибкости. Для уточнения регулятивных умений применялся «Опросник саморегуляции» А.К. Осницкого, оценивающий структурно-компонентные умения и личностно-стилевые особенности. Система смысловых ориентаций устанавливалась с помощью методики «Смысловые базовые установки» в адаптации А.Д. Ишковой и Н.Г. Милорадовой. Для определения локуса контроля применялась методика «Когнитивная ориентация» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной и А.М. Эткинда.

Исследование проводилось в групповой форме с соблюдением этических норм и получением информированного согласия родителей и администрации школы. Статистическая обработка включала описательную статистику и корреляционный анализ Пирсона с оценкой значимости на уровне $p<0{,}05$ и $p<0{,}01$, что обеспечило надежность и валидность результатов.

Анализ результатов эмпирического исследования саморегуляции у подростков 12-13 лет выявил неоднородную картину развития регулятивных способностей, переходный характер процессов и неравномерность развития отдельных компонентов.

Наиболее развитыми компонентами саморегуляции оказались самостоятельность и ответственность, что свидетельствует о формирующемся стремлении подростков к самостоятельности и осознанию собственной ответственности за поступки, что является важным новообразованием данного возраста.

Таблица 1

Распределение подростков по уровням развития компонентов саморегуляции

Компонент саморегуляции	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	16,2% (n=12)	45,9% (n=34)	37,8% (n=28)
Моделирование	51,4% (n=38)	21,6% (n=16)	27,0% (n=20)
Программирование	8,1% (n=6)	51,4% (n=38)	40,5% (n=30)
Оценка результатов	37,8% (n=28)	43,2% (n=32)	18,9% (n=14)
Гибкость	32,4% (n=24)	51,4% (n=38)	16,2% (n=12)
Самостоятельность	16,2% (n=12)	35,1% (n=26)	48,6% (n=36)
Ответственность	29,7% (n=22)	21,6% (n=16)	48,6% (n=36)
Надежность	16,2% (n=12)	43,2% (n=32)	40,5% (n=30)

Моделирование условий деятельности вызвало затруднения 51,4% подростков, что объясняется возрастной незрелостью когнитивных процессов и ограниченным жизненным опытом, проявляющимся в пропуске деталей при планировании. Несмотря на средний уровень сформированности навыка планирования и высокие показатели программирования действий, стратегии остаются недостаточно гибкими. Заключительное звено саморегуляции еще не развито, что ведет к дефициту аналитики и риску закрепления неэффективных стратегий.

Установлено, что исполнительные и волевые процессы преобладают над когнитивно-оценочными и корригирующими компонентами. Полученная конфигурация демонстрирует способность подростков к детерминированному достижению цели в стабильных условиях при сниженной адаптации к изменениям ситуации, недостаточности расчета и индиффирентности к обратной связи.

Регулятивные умения у подростков характеризуются крайне слабой сформированностью. Подростковый возраст лишь частично объясняет полученные данные, регуляция психики только начинает складываться у учащихся. Цифровая среда ускоряет одни процессы развития, но другие процессы замедляются или искажаются под влиянием онлайн-активности.

Структурные компоненты саморегуляции страдают больше остальных. Подавляющее большинство респондентов (70,3%) демонстрируют низкий уровень владения целеполаганием, моделированием, анализом условий, подбором способов действий и умением оценивать результат и внести коррективы. Подросткам сложно планировать свои действия последовательно, что приводит к ослаблению контроля над импульсами при работе с гаджетами.

Ни один респондент не показал высокого уровня функциональных умений, преобладает низкий: деятельность хаотична, требует внешней поддержки, отличается невнимательностью к деталям и нерациональной тратой ресурсов. Личностная регуляторная база развита лучше инструментальных и процессульных умений, однако её потенциал не может полностью реализоваться из-за дефицита структурно-компонентных, функциональных и динамических умений.

Таблица 2

Характеристика регулятивных умений подростков

Группа умений	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Структурно-компонентные	70,3% (n=52)	29,7% (n=22)	0,0% (n=0)
Функциональные	56,8% (n=42)	43,2% (n=32)	0,0% (n=0)
Личностно-стилевые	45,9% (n=34)	43,2% (n=32)	10,8% (n=8)
Динамические	62,2% (n=46)	37,8% (n=28)	0,0% (n=0)

У 59,5% респондентов отсутствуют требования к себе и внутренние эталоны, 56,8% не формулируют ожидания к окружающим, социальные нормы размыты. Мотивация достижений снижена, у 48,6% подростков отсутствуют целевые ориентиры. Ответственность за себя сохранилась у 54,1% на среднем уровне, при этом ресурс для роста ещё не исчерпан. 62,2% подростков перекладывают контроль на внешние факторы, объясняя результаты обстоятельствами и обесценивая внутренние усилия. Автономия личности развивается медленно и требует продолжительного времени для своего становления.

Корреляции раскрыли системность регуляторных механизмов: планирование связано со структурными умениями (r=0,242), динамика саморегуляции зависит от целеполагания (r=0,278). Моделирование меняется в зависимости от источника контроля, внешний локус разрушает способность оценивать условия задачи, внутренний локус приводит к углублению анализа факторов при росте личной ответственности.

Переключение между стратегиями требует независимости от окружения, однако внешний локус контроля блокирует такую возможность, опора на чужое мнение сужает набор доступных действий. Высокая гибкость появляется только у автономных учащихся, и тогда выбор поведения становится свободным и разнообразным. Самостоятельность напрямую усиливает владение техниками саморегуляции, причем данная связь является положительной и статистически подтверждённой.

Динамические характеристики усиливаются при автономии (r=0,250), а стремление к независимости развивает регуляторные компетенции, что эмпирически подтверждается.

Общая саморегуляция зависит от локуса контроля, при этом экстернальность тормозит развитие способностей (r=-0,246), тогда как интернальность катализирует регуляторные процессы (r=0,246). Внутренняя ответственность становится фундаментом саморегуляции, поэтому сопровождение подростков должно фокусироваться на интернализации контроля.

Выводы. Исследование показало, что у подростков регуляторные процессы находятся в переходной стадии. Цифровая среда создаёт нагрузку на несформированные регуляторные структуры, что приводит к разрыву между требованиями среды и возможностями подростка.

Локус контроля определяет траекторию развития регуляторных способностей: внутренняя атрибуция позволяет управлять состояниями эффективнее, тогда как экстернальная ориентация блокирует адаптацию к технологической образовательной реальности.

Дефицит структурных умений регуляции зафиксирован у большинства участников, особенно в отношении планирования и моделирования, которые остаются слабо развитыми компетенциями. Следовательно, подростки нуждаются

в целенаправленном психологическом сопровождении при освоении платформ, так как функциональные навыки страдают из-за неготовности к самоорганизации.

Интернальность коррелирует с высокой эффективностью контроля состояний, и подростки с внутренней ответственностью быстрее адаптируются к среде. Технологические вызовы обучения преодолеваются за счёт автономии личности, а внутренний контроль выступает фундаментом стабильности в изменчивых условиях.

Смысловые установки оказывают влияние на успешность саморегуляции в цифровом пространстве. Деформация ценностных ориентиров снижает адаптивность подростков к платформам, однако понимание этих механизмов открывает пути для создания стратегий поддержки, а локус контроля становится предиктором готовности к технологизированному обучению.

Результаты доказывают необходимость дифференцированных программ сопровождения учащихся, учитывающих индивидуальные особенности регуляции. В частности, у экстернальных подростков необходимо целенаправленно развивать внутреннюю атрибуцию достижений, автономию и ответственность.

Литература:

1. Велиева, С.В. Связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях / С.В. Велиева, С.В. Ешмейкина, А.Р. Велиев // Актуальные проблемы психологического знания. – 2025. – № 3(72). – С. 101-114

2. Лангуев, К.А. Влияние цифровой образовательной среды на психофизиологическое состояние старшеклассников / К.А. Лангуев, Е.С. Богомолова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сборник статей IV Международной научно-практической конференции (16-17 ноября 2023 г.) / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – Москва: МГППУ, 2023. – С. 115-124

3. Пономарёва, Е.Ю. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде / Е.Ю. Пономарёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 282-285

4. Топакова, Т.И. Взаимосвязь локус контроля и самостоятельности в подростковом возрасте / Т.И. Топакова, О.Г. Япарова // Наука в жизни человека. – 2023. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lokus-kontrolya-i-samostoyatelnosti-v-podrostkovom-vozraste (дата обращения: 18.04.2025)

5. Шелгинская, В.А. Развитие творческого потенциала личности в условиях цифровизации и цифровой социальной среды / В.А. Шелгинская // Society and Security Insights. – 2023. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-v-usloviyah-tsifrovizatsii-i-tsifrovoy-sotsialnoy-sredy (дата обращения: 19.04.2025)

6. Яковлева, С.А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учётом локуса контроля / С.А. Яковлева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2012. – № 5. – С. 259-263

7. Clemente-Suárez, V.J. Digital Device Usage and Childhood Cognitive Development: Exploring Effects on Cognitive Abilities / V.J. Clemente-Suárez, A.I. Beltrán-Velasco, S. Herrero-Roldán [et al.] // Children. – 2024. – Vol. 11. – № 11. – 1299 p. – DOI: 10.3390/children11111299

8. Demaria, F. Body, image, and digital technology in adolescence and contemporary youth culture / F. Demaria, M. Pontillo, C. Di Vincenzo [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – Article 1445098. – DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1445098

9. Khalaf, S. Bored, Distracted, and Confused: Emotions That Promote Creativity and Learning in a 28-Month-Old Child Using an iPad / S. Khalaf, H. Kilani, M.B. Razo, E.L. Grigorenko // Journal of Intelligence. – 2022. – Vol. 10. – № 4. – 118 p. – DOI: 10.3390/jintelligence10040118

10. Winkler, R. Enhancing Problem-Solving Skills with Smart Personal Assistant Technology / R. Winkler, M. Söllner, J.M. Leimeister // Computers & Education. – 2021. – Vol. 165. – P. 104-148. – DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104148

Педагогика

УДК 373.23

кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы и современные разработки в области речевого развития младших дошкольников разнообразными средствами музыкальной игровой деятельности. Изучение научной литературы показало высокий интерес к речевому развитию младших дошкольников на современном этапе развития педагогической науки и практики. Необходимость усиления речевого развития младших дошкольников в настоящее время обусловлено засилием гаджетов и слабой речевой активностью. В возрастной период с 1 до 3 лет младшие дошкольники имеют яркую направленность на восприятие музыкальных произведений, стремление к игровой деятельности. Модель речевого развития была сконструирована на основе музыкальных игр и апробирована с сентября по апрель 2025-2026 года в 3 образовательных организациях Московской области. В педагогическом эксперимента участвовали воспитатели, музыкальные работники, родители младших дошкольников. Полученные результаты и их статистическая верификация подтвердили высокую результативность представленной авторской модели речевого развития младших дошкольников средствами музыкальных игр.

Ключевые слова: младший дошкольник, речевое развитие, музыкальная игра, детский сад, воспитатель, музыкальный работник, родители, модель.

Annotation. This article explores the theoretical foundations and current developments in the field of speech development in young preschoolers through a variety of musical play activities. A review of the scientific literature revealed a high interest in the speech development of young preschoolers at the current stage of pedagogical science and practice. The need to enhance the speech development of young preschoolers is currently driven by the prevalence of gadgets and weak speech activity. Between the ages of 1 and 3, young preschoolers have a strong interest in perceiving musical works and a desire for playful activities. A speech development model was constructed based on musical play and tested from September to April 2025-2026 in three educational institutions in the Moscow Region. Educators, music teachers, and parents of young preschoolers participated in the pedagogical experiment. The results obtained and their statistical verification confirmed the high effectiveness of the author's model of speech development in young preschoolers through musical play.

Key words: junior preschooler, speech development, musical game, kindergarten, teacher, music teacher, parents, model.

Введение. Актуальность изучения вопроса речевого развития младших дошкольников определяется уникальностью и

огромным значением развития речи, познания специфических особенностей родного языка в умственном, нравственном, физическом, эстетическом воспитании ребенка и становлении личности младшего дошкольника. Современная ситуация, сложившаяся в педагогической науке и практике, нацеливает музыкальных работников и воспитателей на необходимость эффективного решения проблем, связанных с решением задач комплексного развития.

Противоречивость современной ситуации обусловлена тем, что с одной стороны, в связи с засилием гаджетов у младших дошкольников наблюдается более слабая речевая активность, с другой – дети в данный возрастной период имеют яркую направленность на восприятие музыкальных произведений, стремление к игровой деятельности. Разрешение данного противоречия требует разработку системы развития речи с использованием музыкальных игр, которой по настоящее время уделено недостаточное внимание.

Целью данной статьи является теоретическое и прикладное изучение влияния музыкальных игр на речевое развитие младших дошкольников, построение модели развития речи на музыкальных занятиях и в повседневной деятельности, анализа её эффективности.

Изложение основного материала статьи. Младший дошкольный возраст традиционно ограничивается временными рамками от 1 до 3 лет. Федеральная образовательная программа [10], рассматривая данный возраст детей, нацеливает педагогов на приобщение к различным видам искусства, в том числе – воспитанию интереса к музыке путем её прослушивания, подпевания, выполнения танцевальных движений.

Понимая важность музыкального развития младших дошкольников, ряд ученых и педагогов-практиков использовали данный факт в осуществлении научных исследований. Психолого-педагогическое обоснование занятий по музыке в сочетании с речевым развитием осуществила Д.А. Галиуллина [2]. Влияние музыки на развитие речи детей от рождения до младшего школьного возраста исследовала Н.А. Сюзева [8]. Педагогический потенциал музыки обосновала О.М. Богуславская [1]. С.С. Ермакова соотнесла использование игр и развитие музыкальных способностей [4].

В данном направлении проведены не только теоретические, но и различные практические исследования. Н.Г. Королевой разработана игра-путешествие в мир звуков как средство развития у детей 3-4 лет [6]. О.Г. Приходько исследовала особенности музыкального воспитания детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [7]. З.И. Тюмасева, проанализировала роль музыкальной деятельности в речевом развитии за достаточно продолжительный период дошкольного развития [8].

Ряд предыдущих работ автора также касался музыкально-дидактических игры как средства развития музыкальных способностей [3], развития представлений о величине посредством музыкальной деятельности [5]. Данное исследование логично продолжает работу предыдущих лет.

На сегодняшний день, когда стремительно меняется характер взаимодействия детей с окружающим миром, особо остро стоит проблема речевого развития младших дошкольников. У многих наблюдается отставание в развитии, чему способствуют бедная речевая среда в семье, избыточное использование цифровых устройств, гаджетов и недостаточное «живое» общение со взрослыми и сверстниками. Ученые отмечают, что «… процент детей, имеющих различные речевые нарушения стабильно высок. Современные дети склонны замедленному темпу интеллектуального и физического развития. Нарушения речи в будущем станут причиной школьной неуспеваемости и непониманию детей окружающими» [5, С. 76].

В речи современных младших дошкольников часто присутствует так называемая «спонтанная», ситуативная речь, когда ребенок, не задумываясь, описывает то, что находится перед его глазами в данный момент. Связная речь только формируется, отличаясь короткими предложениями, незавершенностью.

Одним из эффективных направлений разрешения сложившейся современной сложной ситуации является использование музыкальных игр. Именно в младшем дошкольном возрасте ребенок наиболее сенситивен к усвоению правил и норм поведения в микросоциуме группы детского сада, ближайшего окружения. Музыкальные занятия и насыщение свободной деятельности играми служат развитию сплочения детей, развитию игровой совместной деятельности, социализации и самореализации ребенка в дальнейшем.

Изучение научной литературы позволяет выявить следующие аспекты единства речи и музыки:

– наличие интонации; в речи человека и музыке используется для передачи информации, особого эмоционального отношения к произведению;

– наличие мелодии и особой уникальной мелодики голоса человека; через которые музыка способна воздействовать, передавая эмоциональную информацию;

– фраза и мелодия; фраза в речи человека, как и музыкальная мелодия, завязана на дыхании;

– ритмическая сторона речи и музыки; сходство музыки и речи проявляется в ритмической стороне, имея определенную структуру.

Тонкая связь речи и музыки служит серьезным вектором в их совместном развитии у младших дошкольников. В возрастном диапазоне от 1 до 3 лет музыкальные игры являются эффективным инструментом развития младших дошкольников, существенно влияющими на развитие не только речи, но и слуховой активности, моторики, общего эмоционального состояния.

Необходимость развития звукоподражания у детей наиболее ярко реализуется на песенной основе. Речь младшего дошкольника отражает его умственное развитие. Благодаря изучению особенностей речи с использованием различных диагностик удается выяснить особенности развития мышления, сознания и самосознания, психических реакций ребенка, а также уровень и дальнейшие перспективы его адаптации к социуму. Комфортное для ребенка сочетание речи и музыки оказывает влияние на дальнейшее формирование характера младшего дошкольника, его эмоционального состояния и личностного развития.

Современные исследователи-практики отмечают разнообразную специфику рассмотрения речевого развития младших дошкольников с использованием музыкальных игр. Это задачи, включающие:

– обогащение и активизацию словаря; из музыкальных произведений, в процессе игровой деятельности дети узнают новые слова, являющиеся в последствие частью их активного и пассивного словаря;

– повышение их активности в речи; необходимость общения в процессе музыкальной деятельности влечет возрастание речевой активности;

– развитие звуковой культуры речи; звукоподражания в музыкальных произведениях и развитие фонематического слуха влекут за собой развитие правильной речи, звукопроизношения, интонационной выразительности;

– совершенствование грамматического строя речи; образец песенных текстов и необходимость взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе музыкальной игры влекут формирование умения у младших дошкольников правильно строить предложения, согласовывать слова по родам, числам, падежам, неся в себе образцы правильной речи;

– формирование связной речи; младшие дошкольники учатся излагать свои мысли последовательно, логично.

Кроме того, музыкальные игры как средство речевого развития оказывают косвенное влияние на самое важное достижение данного возраста. Это адаптация к условиям детского сада младших дошкольников, ощущение их

психологической, культурной и социальной безопасности, направленных на эффективность процесса социализации и самореализации каждого ребенка. Это мнение единодушно выразили и педагоги, и родители перед описанным ниже экспериментальным исследованием.

В настоящее время в детских садах сложились достаточно комфортные условия для организации различных музыкальных игр. Для речевого развития младших дошкольников целесообразно использовать картотеку дидактических музыкальных игр, которые специально подобранны и структурированы с учетом возрастным особенностям детей группы, их склонностей, интересов. Музыкальные дидактические игры, используемые целенаправленно и планомерно, находящиеся в близком для воспитателя или музыкального руководителя доступе, направлены на эффективное и результативное формирование лексико-грамматического строя речи, обогащение словарного запаса, развитие фонематического слуха и коммуникативных навыков.

В исследованиях современных авторов особо подчеркивается необходимость музыкального развития ребенка с раннего возраста. Так, О.М. Богуславская [1] характеризует эксперимент, в котором описывает работу отделов мозга у детей, которые отвечают за различные функции. Восприятие музыки во внутриутробный период сочетается почти адекватно с речь матери.

З.И. Тюмасева с соавторами в своем исследовании изучали влияние музыкальных игр, являющихся частью авторской программы. Авторы отмечают: «Итогом исследования стала реализация авторской программы «Музыкальная деятельность в речевом развитии младших дошкольников», которая включает музыкальные игры, упражнения, детские песенки, сказки с музыкой, игру на детских инструментах, упражнения по вокальному звукоизвлечению, подражание голосам птиц и зверей. Применение музыки в речевом развитии младших дошкольников достигает более эффективных результатов (музыкальные игры, хороводные песни, которые сопровождаются движением)» [9, С. 9].

Достаточно обширно в других работах использованы и описания классических и авторских музыкальных игр. С.С. Ермакова [4] приводит в пример использование таких музыкальных игр с младшими дошкольниками: «Чей голос?», «Повтори и назови», «Музыкальный кубик», «Кубик – оркестр» и др.

Изучив теоретический и практический материал, мы в 2025-2026 учебном году (сентябрь-апрель) провели экспериментальную работу в области речевого развития детей средствами музыкальных игр. Сконструированная нами модель была реализована в 3 детских садах Московской области. В проведенном педагогическом эксперименте приняли участие 49 обучающихся 1 и 2 младшей групп (1,2-3,6 лет) а также их родители и педагоги (воспитатели младших групп и музыкальные работники детских садов). Всего в экспериментальном исследовании участвовало 99 человек.

На констатирующем этапе экспериментальной работы младшие дошкольники находились преимущественно на среднем уровне речевого развития, немного ниже возрастной нормы. В экспериментальных группах 8,6% младших дошкольников имели высокий уровень, 78% – средний уровень, 13,4% детей находились на низком уровне речевого развития, на стадии полного отсутствия связной речи. В контрольной группе 8% младших дошкольников имели углубленный уровень подготовленности, 84% – базовый уровень, 8% – находились на низком уровне развития речи.

Проведя констатирующее исследование, мы приступили к реализации модели речевого развития младших дошкольников средствами музыкальных игр.

Критериями выбора игр и музыкальных произведений к ним являлись:

– предпочтения детей группы;
– выбор родителей;
– образная доступность произведений;
– четкость метроритма;
– художественная ценность;
– принадлежность к отечественной и зарубежной музыкальной классике;
– рекомендации для детского исполнения и прослушивания.

В своей практике мы использовали такие музыкальные пьесы, как: «Осенью» (музыка С. Майкапара), «Итальянская полька» (музыка С.В. Рахманинова), «Полька» (музыка А.Д. Филиппенко), «Со вьюном я хожу» (музыка народная); «Полька» (музыка И.О. Дунаевского) из кинофильма «Кубанские казаки». «Марш» (музыка П.И. Чайковского) из балета «Щелкунчик» и др.

Работая над детскими музыкальными произведениями, мы перерабатывали их в своеобразные дидактические игры, используя игрушки и другой дидактический материал. Примером тому являются произведения: «Ножками затопали» (музыка М. Раухвергера); «Пляска с листочками» (музыка А. Филиппенко); «Зайка» (музыкальная обработка Г. Лобачёва); «Птичка» (музыка Т. Попатенко) и др. В процессе игр дети с удовольствием выполняли действия, проявляли большой эмоциональный подъём.

Часть музыкальных произведений была переработана в музыкально-подвижные игры: «Зайцы и лиса» (музыка А. Вихаревой); «Солнышко и дождик» (музыка А. Барто) и др. В играх дети активно двигались под музыку, стараясь выполнить движения в соответствии с её характером. Речевая деятельность была сопряжена с объяснением, озвучиванием животных, речевым сопровождением своих действий.

Работа над звуковысотным слухом предполагала привлечение детских музыкальных инструментов. В возрасте 1-3 лет в работе с детьми были использованы следующие: погремушки, маракасы, металлофоны, ксилофоны, пианино, гусли, арфы и др. Детям предлагалось озвучить игрушки, показать их действия. Также в этом виде деятельности использовались звучащие по-разному, поющие игрушки.

Для развития тембрового слуха на музыкальных занятиях мы старались прививать детям понятие динамики, обращая внимание на то, как музыка с добавлением нового инструмента звучит все громче, ярче. Дидактические игры с привлечением элементарного инструментального музицирования позволили решить важнейшие с задачи музыкального воспитания в младших группах: привить любовь к музыке, развить внимательность к речи.

Параллельно велась работа с родителями младших дошкольников. Наиболее эффективными технологиями были признаны: онлайн-общение, информация в групповых чатах. В детских садах, участвующих в эксперименте, было организовано консультирование в различных удобных форматах (дистанционная работа, переписка в чатах; проведение мини-совещаний и консультаций и пр.).

В одном детском саду была спроектирована и осуществлена работа родительского сообщества по приобщению детей к музыкальным играм. Она представляла собой регулярный обмен информацией о музыке и музыкальных играх в родительских чатах. Были обсуждены информационные ресурсы с детской музыкой, игрушки на маркет-плейсах.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы младшие дошкольники из экспериментальной группы находились преимущественно на средне-высоком уровне речевого развития, а в контрольной группе – преимущественно на средне-низком уровне.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе 8,6% имели высокий уровень речевого развития, 78%

– средний уровень. На данном этапе ни один ребенок не находился на низком уровне речевого развития, характеризующимся полным отсутствием связной речи. В контрольной группе на контрольном этапе 8% по-прежнему имели высокий уровень речевого развития, 84% – базовый уровень, 8% – находились на низком уровне развития речи.

Полученные результаты и их статистическая верификация позволяют говорить о результативности проведенной работы и реализации модели.

На настоящее время опытно-экспериментальная работа завершена. Но в следующем учебном году планируется её продолжение и развитие в плане разработки новых игр, расширения направлений работы с родителями и педагогами.

Выводы. Изучение научной литературы показало высокий интерес к речевому развитию младших дошкольников на современном этапе развития педагогической науки и практики. Необходимость усиления речевого развития младших дошкольников обусловлено засилием гаджетов и слабой речевой активностью. В возрастной период с 1 до 3 лет младшие дошкольники имеют яркую направленность на восприятие музыкальных произведений, стремление к игровой деятельности.

Результаты прикладного исследования, проведенного с сентября по апрель 2025-2026 года в 3 образовательных организациях Московской области, показала свою эффективность. Полученные результаты подтвердили высокую результативность представленной авторской модели речевого развития средствами музыкальных игр.

Литература:

1. Богуславская, О.М. Педагогический потенциал музыки как фактор раннего развития ребенка / О.М. Богуславская // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 24-27. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24902516 (дата обращения: 14.04.2026)

2. Галиуллина, Д.А. Психолого-педагогическое обоснование необходимости интеграции занятий по музыке и развитию речи в дошкольном образовательном учреждении / Д.А. Галиуллина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12. – С. 32-39. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25375401 (дата обращения: 16.04.2026)

3. Гурина, Д.П. Развитие представлений о величине посредством музыкальной деятельности у младших дошкольников / Д.П. Гурина, С.Ю. Заварина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2021. – С. 236-239

4. Ермакова, С.С. Роль игры на детских музыкальных инструментах в развитии музыкальных способностей детей младшего возраста / С.С. Ермакова, С.А. Боронина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – 52 с.

5. Заварина, С.Ю. Музыкально-дидактические игры как средство развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста / С.Ю. Заварина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 2. – С. 75-80

6. Королева, Н.Г. Игра-путешествие в мир звуков как средство развития у детей 3-4 лет интереса к музыке / Н.Г. Королева // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2022. – № 3. – С. 66-71

7. Приходько, О.Г. Музыкальное воспитание детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Приходько, А.С. Павлова // Специальное образование. – 2022. – № 2. – С. 184-194. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48835201 (дата обращения: 16.04.2026)

8. Сюзева, Н.А. Влияние музыки на развитие речи детей от рождения до младшего школьного возраста / Н.А. Сюзева // Смальта. – 2023. – № 4. – С. 56-66. – DOI: 10.15293/2312-1580.2304.05

9. Тюмасева, З.И. Музыкальная деятельность в речевом развитии младших школьников / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Б. Быстрай, [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – 9 с.

10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847). – URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/ (дата обращения: 15.04.2026)

Педагогика

УДК 378.02

кандидат филологических наук, доцент Зиннатуллина Гульшат Хабировна
Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Еремеева Гузель Ринатовна
Казанский Федеральный Университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Хусаинова Аниса Амировна
Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается роль гуманитарной среды высшего учебного заведения в процессе формирования социокультурных ценностей современной молодежи. Авторы анализируют структурные компоненты гуманитарной среды и механизмы их влияния на ценностные ориентации студентов. Вузовская среда выступает не просто фоном, но активным агентом социализации, способствующим трансформации абстрактных гуманистических идеалов в личностные убеждения. Передача ценностей от вуза к личности происходит через три механизма: подражание значимым взрослым, рефлексию в ходе дискуссий и эмоциональное проживание в социально значимой деятельности. Без насыщенной гуманитарной среды вуз рискует подготовить не гражданина и носителя культуры, а лишь квалифицированного потребителя или функционального специалиста. Задача современной педагогики высшей школы, по мнению автора, заключается в целенаправленном проектировании диалогичной и рефлексивной среды, в которой социокультурные ценности становятся естественной внутренней потребностью личности. Гуманитарная среда работает как целостный организм, где учебный план задает содержание, стиль общения создает климат, а внеучебная деятельность проверяет ценности на прочность. Особое внимание авторы уделяют проблеме сохранения культурной идентичности в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: гуманитарная среда вуза, социокультурные ценности, воспитание личности, образовательное пространство, гуманизация образования, ценностные ориентации студентов, культурная идентичность.

Annotation. The article examines the role of the humanitarian environment of a higher educational institution in the process of forming the sociocultural values of modern youth. The authors analyze the structural components of the humanitarian environment and the mechanisms of their influence on the value orientations of students. The university environment acts not only as a background, but also as an active agent of socialization, contributing to the transformation of abstract humanistic ideals into personal beliefs. The transfer of values from the university to the individual occurs through three mechanisms: imitation of significant adults, reflection during discussions, and emotional involvement in socially significant activities. Without a rich humanitarian environment,

a university risks training not a citizen and a bearer of culture, but only a qualified consumer or a functional specialist. According to the author, the task of modern higher education pedagogy is to purposefully design a dialogical and reflective environment in which socio-cultural values become a natural part of the educational process. The humanitarian environment works as a holistic organism, where the curriculum sets the content, the communication style creates the climate, and extracurricular activities test the values for strength. The authors pay special attention to the problem of preserving cultural identity in the context of digitalization of education.
Key words: university humanitarian environment, sociocultural values, personality education, educational space, humanization of education, students' value orientations, and cultural identity.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется сменой образовательной парадигмы: от знаниево-ориентированной к компетентностной, а затем к ценностно-смысловой. Сегодня общество ожидает от университета не просто специалиста, владеющего набором профессиональных умений, но личность, способную к нравственному выбору, межкультурному диалогу, социальной ответственности и устойчивому противостоянию манипуляциям. Именно поэтому проблема формирования социокультурных ценностей молодежи выходит за рамки воспитательной работы и становится стратегическим приоритетом государственной образовательной политики. Однако, как показывает практика, декларативное внедрение ценностей через отдельные курсы или мероприятия оказывается малоэффективным: студент может успешно сдать экзамен по этике, но в реальном поведении демонстрировать цинизм, равнодушие или потребительское отношение к миру. Это происходит потому, что ценность не передается как информационная, она проживается, присваивается и становится личностным смыслом только в определенной среде.

В связи с этим в педагогике и философии образования актуализируется понятие гуманитарная среда вуза. В обыденном сознании оно часто сводится к набору гуманитарных дисциплин или к наличию в вузе кружков и музеев. Однако, гуманитарная среда представляет собой гораздо более сложный, многоуровневый и системный феномен. Это совокупность образовательных, коммуникативных, пространственных и деятельностных условий, которые в своем единстве либо способствуют превращению общечеловеческих идеалов в личные убеждения студента, либо, напротив, тормозят или искажают этот процесс.

Изложение основного материла статьи. Чтобы понять механизм влияния среды на ценности, необходимо разложить понятие «гуманитарная среда» на составляющие. Это не только аудитории и библиотеки, но и образовательный компонент виде в содержания учебных курсов по истории, философии, культурологии, социологии, которые задают ценностную рамку. Воспитательный компонент в виде системы кураторства, студенческого самоуправления, волонтерства, этических кодексов вуза. Коммуникативный компонент в виде стиля общения между преподавателями и студентами (диалогический или авторитарный), характер студенческих взаимодействий. Пространственно-предметный компонент в виде архитектуры, визуальной среды, музеев, творческих пространств университета [6].

Среди всех структурных элементов гуманитарной среды именно образовательный компонент занимает системообразующее положение. Образовательный компонент задает ту ценностную основу, которая в дальнейшем наполняется эмоциональными и поведенческими смыслами. Без продуманного образовательного компонента все остальные элементы среды рискуют превратиться в набор приятных, но бессистемных активностей [7].

В широком смысле образовательный компонент гуманитарной среды – это совокупность учебных дисциплин, методик их преподавания, оценочных систем и скрытых учебных программ, которые в своем единстве транслируют студенту определенную картину мира, систему норм и идеалов. Важно подчеркнуть, что образовательный компонент не сводится к гуманитарным предметам. Любая дисциплина, даже высшая математика или техническая механика, содержит ценностное измерение через стиль изложения, через отношение к ошибке, через примеры из истории науки. Однако именно гуманитарные курсы являются прямым, а не косвенным транслятором ценностей [3].

Проблемы и дефициты современного образовательного компонента заключаются во фрагментация гуманитарного блока. В технических и вузах гуманитарные дисциплины часто сжаты до минимума, преподаются формально и воспринимаются студентами как помеха. В результате гуманитарная среда не работает как целое, так как образовательный компонент легко заглушается другими техническими курсами. Гуманитарное образование предполагает обсуждение травматичных тем, таких как тоталитаризм, колониализм, социальное неравенство. Однако в реальности преподаватели программ часто избегают таких тем, опасаясь конфликтов в группе. В результате образовательный компонент транслирует официально одобряемые ценности, но не учит работать с ценностными конфликтами [1].

Воспитательный компонент гуманитарной среды – это совокупность институтов, практик, норм и традиций университета, которые целенаправленно формируют у студентов способы ценностно-ориентированного поведения. Важнейшей особенностью является то, что воспитание в вузе принципиально отличается от школьного.

Существует несколько системных проблем, которые снижают воспитательный потенциал современного российского вуза. Одна из них – бюрократизация воспитания. Вместо живой работы с ценностями воспитание часто подменяется составлением планов, написанием отчетов. Куратор группы должен быть наставником, а не контролером, который проверяет посещаемость и собирает справки. Конфликт между формальными и реальными ценностями также является большой проблемой. Формально вуз может поощрять студенческое самоуправление, но реально игнорировать его решения. Такой двойной посыл воспитывает цинизм, где студент быстро учится, что можно говорить одно, а делать другое. Проблема вытеснения живого общения цифровизацией [6]. В условиях дистанционного обучения воспитательный компонент испытывает тяжелейший кризис. Передать ценности через чат-бот или онлайн-лекцию практически невозможно. Исчезает невербальная коммуникация, благодаря которой рождается доверие и присваиваются ценности.

Университетское воспитание предполагает добровольность, рефлексию, диалог равных и ответственность за собственный выбор. Студент бессознательно считывает ценности не из лозунгов, а из того, как устроены сами институты вуза. Если в университете принято формальное, бюрократическое, равнодушное отношение к студентам – такая же модель будет воспроизводиться. Если же преподаватели и администраторы демонстрируют уважение, справедливость и эмпатию – это становится образцом для подражания. Задача воспитательного компонента сделать так, чтобы горизонтальные нормы (принятые в студенческом сообществе) совпадали с общечеловеческими и гражданскими ценностями. Это достигается через развитие студенческого самоуправления, где студенты сами пишут правила, разрешают конфликты и поощряют достойных [2].

Коммуникативный компонент является той основой, в которой ценности либо обретают суть, либо остаются абстрактными декларациями. Именно в общении между студентом и преподавателем, студентами между собой, с администрацией и внешним миром происходит реальная проверка ценностей на подлинность. Стиль, тон, дистанция, открытость или закрытость коммуникации становятся для студента самым убедительным уроком: ему могут годами читать лекции о равноправии, но, если преподаватель унижает студента – усвоена будет ценность неуважения, а не равноправия [8].

Коммуникативный компонент гуманитарной среды – это совокупность устойчивых норм и практик речевого и

невербального взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, которые в своей совокупности создают определенный климат отношений и транслируют ценностные установки. Именно в общении ценности либо кристаллизуются, либо испаряются. Студент может выучить наизусть все кодексы этики, но если его повседневный опыт общения в вузе – это равнодушие, манипуляции и фальшь, то никакие лекции не перевесят этой реальности. Поэтому создание подлинно диалогичной, эмпатийной, уважительной коммуникативной среды является важной педагогической задачей вуза, которая стремится воспитать не функционального исполнителя, а личность с внутренним ценностным компасом [4].

Пространственно-предметный компонент гуманитарной среды – это совокупность материальных, архитектурных, дизайнерских и художественных элементов университетского пространства, которые в своем единстве создают определенную атмосферу мест и влияют на ценностные ориентации, поведение и самоощущение студентов и преподавателей. В унылом, холодном, шумном пространстве учиться трудно, радость познания не возникает, вместо нее появляется усталость, раздражение и желание поскорее уйти. В эстетичной, комфортной, теплой среде учеба становится событием, а не повинностью. Пространство напрямую влияет на эмоции, а эмоции на то, будут ли ценности, транслируемые образовательным и воспитательным компонентами, восприняты позитивно или отторгнуты [5].

Поэтому игнорирование пространственно-предметной среды – это не экономия средств, а педагогическое преступление. Качественный дизайн, удобная мебель, доступная среда и историческая аутентичность, возвращается сторицей в виде лояльности студентов, их вовлеченности, их гордости за вуз и, главное, в виде тех социокультурных ценностей, которые они вынесут за его стены и пронесут через всю жизнь.

Выводы. Гуманитарная среда вуза – это не факультативное дополнение к профессиональной подготовке и не мягкая воспитательная надстройка, а фундаментальное, системообразующее условие формирования социокультурных ценностей студенческой молодежи. В отсутствие такой среды даже самое блестящее предметное обучение рискует превратиться в тренировку специалиста, владеющего алгоритмами, но утратившего способность к ценностной рефлексии, эмпатии и социальной ответственности.

Ценность не может быть интерпретирована исключительно через формы знаний – лекции, учебники или инструкции. Для перехода от абстрактного идеала к личностному смыслу необходима целостная среда, в которой одновременно работают три механизма: подражание (образец поведения значимого другого), рефлексия (столкновение с иными точками зрения в безопасном диалоге) и проживание (эмоционально окрашенный опыт участия в социально значимой деятельности). Именно гуманитарная среда вуза, объединяющая образовательный, коммуникативный, воспитательный и пространственно-предметный компоненты, способна запустить все три механизма одновременно, в их взаимном усилении.

Высшая школа призвана выполнять более сложную и благородную задачу – быть хранителем и транслятором культуры, местом, где молодой человек не только учится мыслить, но и учится быть человеком. И эта задача решается не через увеличение часов гуманитарных дисциплин, а через создание живой, диалогичной, рефлексивной гуманитарной среды. Только в такой среде социокультурные ценности перестают быть внешними требованиями и становятся внутренней, органичной потребностью личности.

Литература:

1. Колоницкая, О.Л. Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования / О.Л. Колоницкая // Молодой ученый. – 2012. – № 5(40). – С. 431-435. – URL: https://moluch.ru/archive/40/4698 (дата обращения: 12.04.2026)

2. Иванова, И.В. Гуманитарная среда вуза как условие формирования социокультурных ценностей молодежи / И.В. Иванова, С.В. Владимирова // Языки и культура народов Арктики как полиэтнического региона в условиях глобализации: сборник материалов I Международной научно-практической конференции (Ханты-Мансийск, 25-27 октября 2018 года) / Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», Гуманитарный институт, Югорская научная школа региональных лингвистических исследований. – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2018. – С. 130-133

3. Мальцева, И.Г. Создание комфортной гуманитарной среды в высшем учебном заведении / И.Г. Мальцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 3. – С. 21-25. – URL: http://e-koncept.ru/2016/16043.htm (дата обращения: 15.04.2026)

4. Мартынова, Е.А. Гуманитарная среда вуза как условие формирования культурной компетенции выпускника / Е.А. Мартынова // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-sreda-vuza-kak-uslovie-formirovaniya-kulturnoy-kompetentsii-vypusknika (дата обращения: 10.04.2026)

5. Попов, К.В. Роль традиций в социокультурной среде вуза / К.В. Попов // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2014/article/2014000560 (дата обращения: 19.04.2026)

6. Расходова, И.А. Роль гуманитарных наук в реформировании системы образования в России / И.А. Расходова // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2025: сборник тезисов докладов XII Международной молодежной научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 70-летию со дня образования кафедры электронных и квантовых средств передачи информации КНИТУ-КАИ, 20-летию со дня образования кафедры радиофотоники и микроволновых технологий КНИТУ-КАИ, 60-летию выхода в открытый космос А.А. Леонова (Казань, 10-12 апреля 2025 года). – Казань: ИП Сагиев А.Р., 2025. – С. 618-620. – EDN USWLVW

7. Сираева, М.Н. Подходы и принципы гуманитаризации образовательной среды в региональном вузе / М.Н. Сираева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 3. – С. 193-198. – DOI: 10.17513/snt.38555. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38555 (дата обращения: 26.04.2026)

8. Сорокина, К.А. Гуманитарная среда вуза как условие формирования социокультурных ценностей молодежи / К.А. Сорокина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-1. – С. 225-228

УДК 377
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Земляницына Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Преснякова Оксана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Носкова Ксения Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию профессиональной деятельности педагога в условиях постоянного развития образования. Актуализируется проблема повышения качества образования в соответствии с государственной программой. Раскрывается сущность аналитической деятельности педагога, а также основные черты информационно-аналитической деятельности. Особое значение уделяется понятию «аналитическая компетентность», ее значению и роли в профессиональной деятельности педагога. Аналитическая составляющая предполагает умение оценивать результаты обучающихся с использованием современного методического инструментария. Она включает в себя следующие компетенции: умение анализировать научную литературу и принимать решение в конкретных профессиональных ситуациях. Сформированность аналитической компетентности является залогом успешного осуществления своей профессиональной деятельности. В статье представляется комплекс инструментов современного педагога в условиях цифровизации, которые будут способствовать росту качества образовательных результатов. Аналитические инструменты педагога используются в различных направлениях: при решении современных педагогических задач, в практической деятельности, при освоении компетенций. По итогам исследования делается вывод о важности аналитических инструментов в деятельности педагогов профессионального обучения для повышения эффективности и качества образования.
Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, цифровизация, качество, образование, профессиональная компетентность, аналитическая деятельность, аналитические инструменты, педагог, компетенции.
Annotation. This article explores the professional activities of teachers in the context of the constant development of education. It addresses the issue of improving the quality of education in accordance with the state curriculum. It explores the essence of teachers' analytical work, as well as the main features of information and analytical work. Particular attention is paid to the concept of "analytical competence," its significance, and its role in the professional work of teachers. The analytical component presupposes the ability to evaluate student performance using modern methodological tools. It includes the following competencies: the ability to analyze scientific literature and make decisions in specific professional situations. Developing analytical competence is the key to successful professional development. The article presents a set of tools for modern teachers in the context of digitalization, which will contribute to the improvement of educational outcomes. Teachers' analytical tools are used in various areas: in solving modern pedagogical problems, in practical activities, and in the development of competencies. The study concludes that analytical tools are essential for teachers of professional education to improve the effectiveness and quality of education.
Key words: teacher's professional activities, digitalization, quality, education, professional competence, analytical activities, analytical tools, teacher, competencies.

Введение. В условиях постоянного развития образования аналитические инструменты в деятельности педагогов приобретают особую значимость для обеспечения должного качества образования в соответствии с государственным стандартом [9]. Основной задачей государственной программы РФ «Развитие образования» выступает обеспечение уровня соответствия качества образования под быстро изменяющиеся условия населения и перспективные стратегии развития общества.

Приоритетом государственной политики в области образования является создание наиболее эффективной системы развития педагогов с учётом актуализированных профессиональных стандартов, а также повышение доступности и эффективности образования в современных реалиях для решения аспектов социально-экономического развития страны [8]. Под качеством образования подразумевается целостный показатель образовательной деятельности в подготовке обучающихся в соответствии с требованиями и стандартами государственной политики РФ, а также с учетом потребностей физических и юридических лиц [10].

Целью статьи является определение сущности аналитической деятельности педагога профессионального обучения, а также основных её информационно-аналитических черт.

Изложение основного материала статьи. Важной составляющей профессиональной деятельности педагога выступает профессиональная компетентность.

По мнению Е.Н. Шиянова и В.А. Сластенина, профессиональная компетентность – это практическая и теоретическая готовность педагогического работника к осуществлению профессиональной деятельности. Одной из основных составляющих педагогической компетентности является аналитическая, которая предполагает наличие знаний в области оценки образовательных результатов обучающихся на основе сформированности профессиональных компетенций с учетом применения педагогического инструментария [7].

В основе аналитической деятельности лежит двуединый процесс: самостоятельная деятельность и фундаментальная основа различной профессиональной деятельности. Данный процесс подразумевает приведение разрозненной информации в обоснованные и логически сформированные причинно-следственные связи, которые позволяют создать правильную оценку совокупности фактов. Аналитическая деятельность состоит из пяти этапов:

1. Анализирование ситуации.
2. Проектирование результатов на основе полученных данных.
3. Анализирование имеющихся средств для достижения желаемого результата.
4. Реализация учебного и воспитательного процесса, его конструирование.
5. Оценка полученного результата с учётом формулирования последующих задач [6].

Аналитическая деятельность включает в себя следующие компетенции: умение анализировать научную литературу и принимать решение в конкретных профессиональных ситуациях. Сформированность аналитической компетентности является залогом успешного осуществления своей профессиональной деятельности.

Педагог должен уметь:

1. Разделять педагогические явления на отдельные элементы (средства, формы, мотивы и другое).
2. Осмысливать и проектировать части на основе целого.
3. Находить в обучении цели, закономерности, выводы.
4. Правильно диагностировать педагогический результат.
5. Находить главную задачу и проблему исследования, а также приводить ее оптимальные решения.

Аналитические инструменты педагога используются в различных направлениях: при решении современных педагогических задач, в практической деятельности, при освоении компетенций [3].

Развитие цифровой образовательной среды заставляет нас столкнуться с новыми составляющими умениями современного преподавателя, в частности информационно-аналитическая деятельность [1].

Вызовы реального времени вносят свои коррективы в аналитическую деятельность педагога, которые представлены на рисунке 1.

Новые черты информационно- аналитической деятельности педагога	
Когнитивный компонент	Понимание значимости образовательных данных в условиях цифровизации, особенностей реализации образовательного процесса в электронной среде и методов автоматизированного анализа и сбора различных данных с целью решения педагогических задач.
Функциональный компонент	Включает технологические умения, которые связаны с сопровождением обучающегося, анализом образовательных данных и применением результата анализа.
Личностно-ценностный компонент	Мотивационная направленность развития профессиональной деятельности в области освоения новых технологий для принятия решений, сотрудничество с техническими администраторами информационных систем.

Рисунок 1. Новые черты информационно-аналитической деятельности педагога

Цифровизация предъявляет значительно новые требования к профессиональной компетентности педагога. Новые образовательные стандарты требуют активной деятельности от преподавателя, в том числе в индивидуализации образовательных программ под запросы рынка труда. Искусственный интеллект становится рабочим инструментом, который способен персонализировать обучение под современные реалии, а также снизить нагрузку у педагога [5].

Цифровые компетенции педагога становятся необходимыми для повышения качества образования [4]. Новый методический инструментарий педагога можно разделить на несколько блоков (рисунок 2).

Разновидности методического инструментария современного педагога	
Диагностико-аналитический блок	Инструменты самостоятельной диагностики: онлайн-тесты для проверки уровня развития цифровых компетенций. Аналитические инструменты: анализ результатов обучения среди студентов (FlikTop), аудит цифрового профиля у преподавателя, наличие цифрового портфолио.
Блок обучения и практики	Онлайн-курсы и мини обучение: курсы в свободном доступе (УЧИ РУ), видео-лекции, учебные симуляторы, виртуальные экскурсии. Практико-ориентированный формат: кейсы и мастер-классы. Инструменты персонализации и повышения мотивации: подготовка материалов с использованием искусственного интеллекта, автоматическая проверка онлайн работ, очки виртуальной реальности для отработки теоретических знаний, чек-листы.
Блок коммуникации	Наставничество: передача собственного опыта молодому поколению (формат вопрос-ответ, подкасты, интервью, онлайн-марафоны). Сетевые коммуникации: онлайн платформы (Сферум, электронные образовательные системы, мессенджер MAX). Обмен опытом: открытые уроки для студентов различных курсов обучения, консультирование студентов и педагогов, взаимопосещения.
Блок научно-исследовательской и проектной деятельности	Педагогическое исследование: шаблоны по организации сбора информации, анализа и обработки. Проектные лаборатории: технопарк.

Рисунок 2. Разновидности методического инструментария современного педагога

Выводы. Таким образом, представленный комплекс инструментов является необходимым для педагогов в условиях цифровизации. Данный аналитико-методический инструментарий выступает основным условием повышения качества образования в 21 веке [2].

Подводя итоги, стоит обратить внимание на то, что аналитические инструменты педагога профессионального обучения требуют постоянного обновления на основе имеющихся традиционных инструментов с преобразованием их под цифровую

образовательную площадку. Стратегическими путями развития могут служить информационные системы в образовании для качественной оценки деятельности студентов, диагностирования желаемого педагогического результата и выявления уровня соответствия учебных и образовательных программ под запросы рынка труда. Современный педагог должен построить персоналированный образовательный процесс и применять инновационные цифровые технологии. Построение индивидуальных образовательных маршрутов позволит развить личность студентов и сформировать нужные компетенции. Адаптивные технологии обучения повысят качество образования и создадут адаптивную образовательную среду в профессиональном обучении. В качестве современных подходов могут быть использованы интерактивные схемы построения образовательного процесса, инфрографика и цифровые системы оценки результатов обучающихся.

Литература:

1. Афанасьев, Д.К. Информационно-аналитическая компетентность, её содержание и роль в деятельности педагога / Д.К. Афанасьев // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 19-20 апреля 2022 года). – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. – С. 272-275. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49758477 (дата обращения: 28.01.2026)

2. Васильева, Е.М. Методический инструментарий поддержки и развития педагога в условиях трансформации образования: от традиционных форм к персонифицированной траектории / Е.М. Васильева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 декабря 2025 года). – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2025. – С. 450-452. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88337484 (дата обращения: 28.01.2026)

3. Губанова, Н.Н. Аналитико-оценочная деятельность педагога как феномен современного образования / Н.Н. Губанова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 4. – С. 42-47. – URL: http://www.nauteh-journal.ru/files/f21f92bd-e285-41e1-a820-6e4590d7b889 (дата обращения: 28.01.2026)

4. Девятова, И.Е. Онлайн-наставничество как инновационный инструмент непрерывного профессионального развития педагогов / И.Е. Девятова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5-2. – С. 60-65. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48615697 (дата обращения: 28.01.2026)

5. Изюмникова, С.А. Система формирования готовности к информационно-аналитической деятельности с использованием технологий форсайт у будущих педагогов профессионального обучения / С.А. Изюмникова // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5. – № 1. – С. 88-91. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50314318 (дата обращения: 28.01.2026)

6. Ковалева, Е.А. Роль новых компонентов информационно-аналитической деятельности педагога в цифровой среде / Е.А. Ковалева, Т.Б. Павлова // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 09-29 марта 2023 года) / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт информационных технологий и технологического образования. – Санкт-Петербург: Астерион, 2023. – С. 293-297. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54223273 (дата обращения: 28.01.2026)

7. Поликарпова, Н.В. Аналитическая деятельность педагога в условиях введения профессионального стандарта / Н.В. Поликарпова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2016. – № 1(1). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskaya-deyatelnost-pedagoga-v-usloviyah-vvedeniya-professionalnogo-standarta (дата обращения: 28.01.2026)

8. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 17.12.2025) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026)

9. Тимохина, Т.В. Подготовка будущих педагогов к аналитической деятельности / Т.В. Тимохина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2024. – № 3. – С. 146-152. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72908047 (дата обращения: 28.01.2026)

10. Фролов, Ю.В. Управление знаниями: учебник для вузов / Ю.В. Фролов. – Москва: Юрайт, 2026. – 324 с. – URL: https://urait.ru/bcode/586187 (дата обращения: 28.01.2026)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л-2 факультета «Лингвистика» Горбунова Елена Владимировна
Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (г. Москва);
кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, заместитель декана по воспитательной работе Павлычева Елена Дмитриевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

ИММЕРСИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МЯГКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ

Аннотация. В статье анализируются возможности и перспективы применения иммерсивного подхода в процессе обучения английскому языку студентов высшей школы. Авторы обосновывают, что технологии виртуальной и дополненной реальности создают принципиально новые условия для организации образовательной коммуникации, максимально приближая учебный процесс к реальному межкультурному взаимодействию. В отличие от традиционных методов, иммерсивная среда позволяет моделировать динамичные коммуникативные ситуации, в которых студент вынужден действовать спонтанно. Это способствует развитию навыков активного слушания и неподготовленной диалогической речи. Особое внимание в работе уделяется формированию мягких навыков как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки современного специалиста. Авторами акцентируется внимание на том, что технологии виртуальной и дополненной реальности открывают качественно новые возможности для организации учебной коммуникации. Авторами подчёркивается, что такие технологии позволяют максимально приблизить образовательный процесс к условиям реального межкультурного взаимодействия. В отличие от классических методик преподавания, иммерсивная образовательная среда, по мнению авторов, даёт возможность моделировать коммуникативные ситуации в динамичном формате. Это, в свою

очередь, как утверждается авторами, вынуждает студентов действовать спонтанно, что положительно сказывается на развитии навыков активного восприятия речи на слух и ведения неподготовленного диалога. Значительное место в работе отводится авторами проблеме формирования мягких навыков как ключевого компонента профессиональной подготовки выпускника современного вуза. Авторами делается вывод, что систематическое применение иммерсивных методов обучения способствует росту учебной мотивации и повышает степень вовлечённости студентов в образовательный процесс.

Ключевые слова: иммерсивный подход, английский язык, мягкие навыки, обучение, университет, виртуальная реальность, студенты, мотивация, технологии обучения.

Annotation. This article analyzes the potential and potential of an immersive approach to teaching English to university students. The authors argue that virtual and augmented reality technologies create fundamentally new conditions for organizing educational communication, bringing the learning process as close as possible to real intercultural interaction. Unlike traditional methods, immersive environments allow for the simulation of dynamic communicative situations in which students are forced to act spontaneously. This promotes the development of active listening skills and spontaneous dialogic speech. Particular attention is paid to developing soft skills as an integral component of the professional training of modern specialists. The authors emphasize that virtual and augmented reality technologies open up fundamentally new possibilities for organizing educational communication. They emphasize that such technologies make it possible to bring the educational process as close as possible to the conditions of real intercultural interaction. Unlike classical teaching methods, the authors believe that an immersive educational environment makes it possible to simulate communicative situations in a dynamic format. This, in turn, according to the authors, forces students to act spontaneously, which positively impacts the development of active listening skills and spontaneous dialogue. The authors devote significant attention to the development of soft skills as a key component of professional training for modern university graduates. The authors conclude that the systematic use of immersive teaching methods promotes increased learning motivation and increases student engagement in the educational process.

Key words: immersive approach, English language, soft skills, learning, university, virtual reality, students, motivation, learning technologies.

Введение. Современная система высшего образования переживает этап глубокой трансформации, связанный с активным проникновением цифровых технологий во все компоненты учебного процесса. Сегодня уже недостаточно просто передать студенту сумму знаний по конкретной дисциплине. Более значимой становится задача подготовки специалиста, способного гибко реагировать на изменения профессиональной среды, выстраивать эффективную коммуникацию, творчески подходить к решению нестандартных задач и работать в команде. Указанные характеристики принято относить к так называемым мягким навыкам, или надпрофессиональным компетенциям, значение которых на рынке труда неуклонно возрастает. Особенно остро вопрос формирования soft skills стоит при обучении иностранному языку, где традиционные методы не всегда позволяют создать естественную коммуникативную среду и смоделировать ситуации реального общения.

В стремлении найти результативные педагогические решения исследователи все чаще обращаются к иммерсивному подходу, который подразумевает полное погружение обучаемого в искусственно созданное пространство с задействованием технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности. Данный подход создает предпосылки для естественного формирования умений межличностного взаимодействия, оценки информации с критической позиции, выработки решений в ситуациях неопределенности, а также для устранения психологических преград, особенно типичных для общения на иностранном языке. Вместе с тем, при возрастающем внимании к иммерсивным технологиям в образовательной сфере вопрос об их целенаправленном использовании именно для развития мягких навыков у студентов в ходе обучения английскому языку до сих пор изучен недостаточно.

Изложение основного материала статьи. Образовательная парадигма сегодня претерпевает серьезные изменения, связанные с цифровизацией всех областей общественной жизни. Как верно подчеркивает Д.Г. Васьбиева, «цифровая трансформация позволяет российским университетам справиться с проблемами, которые сложно решить с помощью традиционных технологий» [3, С. 37]. Внедрение иммерсивных технологий в учебный процесс становится не просто инновационным трендом, а объективной необходимостью, продиктованной требованиями времени и запросами рынка труда.

Особый интерес представляет применение иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам. Как отмечает Е.А. Аман, «иммерсивность, или погружение – действенный и эффективный метод в практике изучения и преподавания иностранного языка, она ограничивает влияние отвлекающих факторов, повышает мотивацию, усиливает познавательную активность, помогает избежать монотонность работы» [1]. И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко и Е.А. Николаева подчеркивают, что «именно в условиях иммерсивности иностранный язык выступает одновременно не только предметом, но и средой для интеракции и решения профессиональных проблем с его использованием» [7, С. 144]. Соответственно, иммерсивный подход способствует формированию мягких навыков (soft skills), которые включают коммуникативные способности, критическое мышление, креативность, способность работать в команде и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Иммерсивное обучение состоит из технологической составляющей, которая включает виртуальную (VR), дополненную (AR) и смешанную реальность (MR) [9, С. 77]. Такие технологии моделируют другой мир, создают иллюзию и позволяют студентам полностью погружаться в изучаемый предмет. Что особенно важно, так это то, что иммерсивные технологии должны погружать обучающегося в языковую среду, а не просто имитировать физическую реальность. Это особенно значимо для изучения иностранного языка, поскольку позволяет преодолеть искусственность учебных ситуаций и приблизить процесс обучения к реальной коммуникации [2, С. 71].

Иммерсивная виртуальная реальность является такой современной технологией, которая наделена свойствами искусственного интеллекта, доступна для масштабного использования, направлена на доставку необходимой информации и улучшение процесса образования [11, С. 96].

Использование иммерсивного подхода в обучении английскому языку позволяет развивать мягкие навыки у студентов. Как отмечает Л.А. Белова с соавторами, «иммерсивный подход позволяет обучающимся погрузиться в определенный контекст, способствует созданию условий, при которых студенты будут окружены языком, который они изучают, и смогут использовать его в реальных ситуациях» [4, С. 250]. Также иммерсивное обучение предполагает интерактивность и спонтанность процесса, вовлеченность студентов в коммуникацию [6, С. 27]. В процессе такого погружения естественным образом развиваются навыки межличностного общения, самоорганизации, умение работать в команде, критическое мышление и креативность.

Мягкие навыки (soft skills) представляют собой комплекс социально-психологических компетенций, которые становятся все более востребованными на современном рынке труда. В контексте обучения иностранному языку иммерсивный подход открывает широкие возможности для их развития.

Иммерсивные технологии позволяют моделировать разнообразные ситуации общения, приближенные к реальным. Как отмечает А.В. Степанова и В.Ю. Хартунг, иммерсивный метод «позволяет совершенствовать подготовленную

монологическую речь и развивать навыки спонтанной речи в диалоге и полилоге, а именно – развивает непосредственное восприятие информации и мгновенную реакцию на исходное сообщение в ситуации общения» [10, С. 100]. Платформы типа Virtual Speech или Immerse предоставляют студентам возможность практиковать деловую коммуникацию, участвовать в переговорах и публичных выступлениях на английском языке в безопасной виртуальной среде.

В ходе выполнения заданий в AR/VR-среде студенты сталкиваются с необходимостью анализировать ситуации и находить нестандартные решения. Исследователи подчеркивают, что решение языковых квестов развивает не только языковые навыки, но и когнитивные способности [8, С. 5]. Формирование критического мышления происходит также через работу с аутентичными материалами, которые требуют от обучающихся самостоятельного отбора информации и оценки её достоверности.

Творческий потенциал личности раскрывается в процессе создания собственного контента в иммерсивной среде. Как справедливо отмечают Г.Р. Ситдикова и А.С. Габдрахманова, «творчество в языковом обучении – это не только написание сочинений или инсценировки диалогов. Это возможность интерпретировать, переосмысливать, трансформировать полученный материал, выражая индивидуальную позицию» [8, С. 3]. Создание виртуальных экскурсий, разработка сценариев для ролевых игр, подготовка мультимедийных презентаций стимулируют креативное мышление студентов.

Иммерсивное обучение часто предполагает работу в малых группах, совместное решение проблем, коллективное создание проектов. Совместная деятельность в виртуальной среде способствует развитию эмпатии, умения слушать и слышать собеседника, находить компромиссы.

Иммерсивная среда формирует безопасную зону для учебных проб и экспериментов, в которой допущенные ошибки не влекут за собой серьёзных негативных последствий. Как следствие, у обучающихся понижается уровень тревожности, что благотворно влияет на качество усвоения учебного материала [5]. Данное обстоятельство приобретает особую значимость в контексте совершенствования устной речи, поскольку именно психологический барьер зачастую выступает в роли основного сдерживающего фактора.

С целью определения степени воздействия иммерсивного подхода на формирование мягких навыков у студентов в процессе изучения английского языка был организован опрос среди обучающихся Государственного университета просвещения, Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана. В опросе участвовало 145 человек, представляющих лингвистический факультет.

Обработка собранных данных позволила сформулировать ряд существенных заключений. Во-первых, хотя непосредственная практика применения иммерсивных технологий в изучении английского языка характерна лишь для 23,4% опрошенных, значительная часть респондентов (58,6%) демонстрирует заинтересованность во внедрении таких технологий. Указанный факт говорит о том, что студенческая аудитория демонстрирует высокую степень готовности к освоению и использованию новаторских образовательных подходов, а также о том, что запросы учащихся соответствуют актуальным трендам развития отечественной высшей школы.

Самыми высокими баллами опрошенные оценили влияние иммерсивных технологий на раскрытие творческих способностей (среднее значение 4,4) и развитие коммуникативных умений (4,2). Полученные результаты согласуются с теоретическими взглядами, согласно которым обучение в среде погружения создаёт базу для творческой самореализации и естественной иноязычной коммуникации. Вместе с тем воздействие иммерсивного подхода на формирование логического мышления (3,9) и адаптационных возможностей (3,8) было оценено респондентами несколько ниже. По всей видимости, данная разница объясняется тем, что прочное становление перечисленных качеств нуждается в более продолжительном и регулярном применении иммерсивных технологий в учебном процессе.

Отвечая на вопрос о наиболее желаемых форматах обучения с использованием погружения, участники анкетирования поставили на первое место виртуальные экскурсии (67,2%). Подобный формат предоставляет студентам возможность не только отрабатывать языковые умения, но и повышать уровень межкультурной компетентности. Вторую позицию по популярности заняли ролевые игры в виртуальной реальности (54,8%). Такие игры дают возможность проигрывать разнообразные коммуникативные ситуации, что содействует выработке навыков спонтанной устной речи и умения продуктивно взаимодействовать с окружающими.

Помимо этого, в ходе обработки результатов исследования выяснилось, что использование иммерсивных технологий порождает у студентов высокий уровень учебной мотивированности (80% от общего числа опрошенных). Данный показатель подтверждает, что инструменты погружения превращают образовательный процесс в более занимательный и интерактивный. Игровые элементы, проблемно ориентированные задания и система поощрений стимулируют учащихся к активной работе на занятиях.

Респонденты также отмечали, что технологии погружения содействуют устранению речевых барьеров, создают впечатление подлинного общения и позволяют тренировать иностранный язык в обстановке, максимально напоминающей естественную языковую среду.

Некоторые респонденты подчеркнули необходимость более активного внедрения подобных технологий в учебный процесс, отметив, что «традиционные занятия не всегда дают возможность почувствовать себя в реальной языковой среде».

Выводы. Выполненное исследование даёт основания заключить, что иммерсивный подход обладает существенным потенциалом в контексте формирования мягких навыков у студентов в ходе обучения английскому языку. Обзор научных публикаций и данные проведённого эмпирического исследования подтверждают, что использование иммерсивных технологий обеспечивает:

– совершенствование коммуникативных умений посредством симуляции аутентичных речевых ситуаций;
– становление критического мышления в ходе работы с аутентичными источниками информации;
– активизацию творческого начала при самостоятельной генерации контента в виртуальном пространстве;
– улучшение навыков коллективного взаимодействия благодаря совместной деятельности в группе;
– рост адаптивности и устойчивости к стрессовым факторам за счёт безопасной экспериментальной среды.

Итоги опроса студентов университетов свидетельствуют о высокой степени их заинтересованности во внедрении иммерсивных технологий, а также о позитивном влиянии данных технологий на учебную мотивацию при овладении английским языком.

Литература:

1. Аман, Е.А. Об использовании иммерсивных технологий на уроках иностранного языка / Е.А. Аман // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2023. – № 3. – 3230 с.

2. Васильева, И.А. Геймификация и иммерсивное обучение: научно обоснованная революция в преподавании английского языка / И.А. Васильева // Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 23-24 октября 2025 года). – Ульяновск: Зебра, 2025. – С. 70-72

3. Васьбиева, Д.Г. К вопросу об иммерсивном подходе к иноязычному образованию в вузе с использованием

технологий виртуальной и дополненной реальности / Д.Г. Васьбиева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2024. – Т. 14. – № S1. – С. 36-41. – DOI: 10.26794/2226-7867-2024-14-c-36-41

4. Внедрение иммерсивного подхода в процесс обучения иностранным языкам / Л.А. Белова, Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрай [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 5. – С. 249-255

5. Зайцева, Н.В. Виртуальная и дополненная реальность (VR и AR) в обучении английскому языку: иммерсивные подходы и их влияние на мотивацию студентов / Н.В. Зайцева, В.А. Мачинский // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № 6. – С. 6-10

6. Иммерсивное обучение как фактор формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка / Е.А. Бароненко, И.А. Орлова, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Челябинский гуманитарий. – 2024. – № 4(69). – С. 26-31. – DOI: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-26-31

7. Одарюк, И.В. Перспективы применения иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам студентов технических вузов / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко, Е.А. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 3. – С. 137-151. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11037

8. Ситдикова, Г.Р. Иммерсивное обучение английскому языку через аутентичные материалы: роль эмоционального и творческого компонентов в формировании устойчивой мотивации / Г.Р. Ситдикова, А.С. Габдрахманова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 декабря 2025 года). – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2025. – С. 77-79

9. Созаева, А.С. Использование элементов иммерсивного обучения при изучении иностранных языков / А.С. Созаева // Новые информационные технологии в решении задач системы высшего образования: материалы международной научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 05 июня 2024 года). – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2024. – С. 76-80

10. Степанова, А.В. Иммерсивный метод в обучении иноязычным коммуникативным навыкам / А.В. Степанова, В.Ю. Хартунг // МНКО. – 2022. – № 6(97). – С. 100-102

11. Табуева, И.Н. Обучение иностранному языку в условиях иммерсивной образовательной среды / И.Н. Табуева, К.О. Карлышева // Инфокоммуникационные технологии. – 2022. – Т. 20. – № 4. – С. 96-103. – DOI: 10.18469/ikt.2022.20.4.13

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент 3 курса группы З-Б-ДО-23 Стручкова Туйара Ньургуновна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ И ТРАДИЦИОННЫМ ТРУДОМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема экологического воспитания дошкольников в условиях Крайнего Севера. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования экологической культуры с учетом региональной специфики и хрупкости арктических экосистем. Цель работы заключается в теоретическом обосновании и разработке проекта по экологическому воспитанию через ознакомление с природой и традиционным трудом. В ходе исследования использовались методы педагогического наблюдения, беседы и комплексной диагностики. Экспериментальная база включала детей старшего дошкольного возраста. Результаты констатирующего этапа выявили низкий уровень деятельностного компонента экологической воспитанности. Был реализован авторский проект, включающий цикл занятий по ознакомлению с трудом рыбаков и природой тундры. Сравнительный анализ показал устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе. Дети стали активнее участвовать в природоохранной деятельности и проявлять уважение к традициям коренных народов. Практическая значимость работы состоит в возможности использования разработанных методических материалов в дошкольных организациях арктических территорий.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дошкольники, Крайний Север, традиционный труд, природа тундры, региональный компонент, проект, экологическая культура.

Annotation. The article examines the problem of environmental education for preschoolers in the Far North. The relevance of the study is due to the need to form an environmental culture taking into account regional specifics and the fragility of Arctic ecosystems. The purpose of the work is to theoretically justify and develop a project on environmental education through familiarization with nature and traditional labor. The study used methods of pedagogical observation, conversation, and comprehensive diagnostics. The experimental base included children of senior preschool age. The results of the ascertaining stage revealed a low level of the activity component of environmental upbringing. An author's project was implemented, including a series of classes on familiarization with the work of fishermen and tundra nature. Comparative analysis showed stable positive dynamics in the experimental group. Children began to participate more actively in environmental protection activities and show respect for the traditions of indigenous peoples. The practical significance of the work lies in the possibility of using the developed methodological materials in preschool institutions of Arctic territories.

Key words: environmental education, preschoolers, Far North, traditional labor, tundra nature, regional component, project, environmental culture.

Введение. В современных условиях глобализации и антропогенного воздействия на окружающую среда проблема экологического воспитания приобретает стратегическое значение. Дошкольный возраст признан психолого-педагогическим наукой сензитивным периодом для формирования ценностного отношения к природе, когда закладываются основы экологического сознания, нравственных ориентиров и поведенческих паттернов [1, С. 15]. Однако в условиях Крайнего Севера данный процесс обладает выраженной региональной спецификой, связанной с экстремальными климатическими условиями, низкой скоростью восстановления тундровых экосистем и необходимостью сохранения традиционного уклада жизни коренных малочисленных народов [2, С. 75].

Особую значимость проблема приобретает в Республике Саха (Якутия), где природа исторически выступает не только средой обитания, но и основой культурной идентичности. Как отмечают исследователи арктической педагогики,

экологическое воспитание в северных регионах должно быть неразрывно связано с этнокультурным компонентом, поскольку традиционные практики рыболовства, оленеводства и собирательства веками формировались в гармонии с природными циклами [3, С. 18]. Принцип природосообразности, являющийся методологической основой педагогики Севера, предполагает рассмотрение человека как органичной части экосистемы и формирование уважения к природному наследию [5, С. 10]. Тем не менее, анализ практики дошкольных образовательных учреждений показывает, что региональный компонент часто реализуется фрагментарно, а традиционный труд жителей улусов недостаточно используется как воспитательный ресурс.

В связи с этим выявлено противоречие между объективной необходимостью экологического воспитания дошкольников в условиях Арктики с учётом хрупкости местных экосистем и недостаточной разработанностью методик, системно интегрирующих ознакомление с природой тундры и традиционным трудом рыбаков в образовательный процесс конкретного детского сада. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность проекта по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста через ознакомление с природой и традиционным трудом жителей Крайнего Севера. Мы предполагаем, что экологическое воспитание детей дошкольного возраста будет эффективным, если содержание работы отразит региональную специфику природы и традиционных промыслов Булунского улуса Республики Саха (Якутия), будут использованы авторские методические разработки, адаптированные к возрастным особенностям детей 5-7 лет, а образовательная деятельность будет строиться на интеграции исследовательских, игровых и практических форм с этнокультурным содержанием.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Тугутчаан» с. Таймылыр Булунского улуса Республики Саха (Якутия). Выбор учреждения обусловлен его расположением в арктической зоне, где вопросы экологического воспитания приобретают особую актуальность в связи с хрупкостью тундровых ландшафтов и сохранением традиционного хозяйственного уклада [6, С. 14]. В исследовании приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет), случайным образом разделённые на контрольную и экспериментальную группы по 7 человек. Формирование групп осуществлялось с учётом возраста, уровня общего развития и посещаемости.

Диагностический инструментарий включал комплекс валидных методик, позволяющих оценить три структурных компонента экологической воспитанности: когнитивный (методика Ю.А. Полещук), эмоционально-ценностный (методика С.Н. Глазычева) и деятельностный (методика Е.Н. Жидаревой) [7, С. 30; 8, С. 45]. Выбор данных методик обусловлен их адаптированностью к возрастным особенностям старших дошкольников, возможностью количественной и качественной обработки данных, а также соответствием требованиям системной педагогической диагностики [9, С. 120]. Исследование реализовано в три этапа: констатирующий (сентябрь-октябрь 2025 г.) – первичная диагностика; формирующий (ноябрь 2025 г. – февраль 2026 г.) – реализация авторского проекта «Природа и труд родного края»; контрольный (март 2026 г.) – повторная диагностика и сравнительный анализ. Математическая обработка включала расчёт процентных показателей, качественный анализ протоколов и наблюдений, а также сравнительный анализ динамики в экспериментальной и контрольной группах.

На констатирующем этапе были получены исходные данные, представленные в таблице 1. Анализ показал, что наиболее проблемным оказался деятельностный компонент: в контрольной группе 71% детей продемонстрировали низкий уровень практической активности в природоохранной деятельности, в экспериментальной – 57%. Это свидетельствует о разрыве между вербальными знаниями и реальным поведением в природной среде, что согласуется с выводами исследователей о необходимости интеграции практического опыта в экологическое образование [10, С. 30]. По когнитивному компоненту также преобладали низкие и средние показатели: дети затруднялись в названии растений и животных тундры, слабо представляли сезонные изменения и особенности традиционного рыболовства. Эмоционально-ценностный компонент показал относительно более высокие результаты, однако установки носили преимущественно ситуативный характер и не всегда трансформировались в устойчивые поведенческие паттерны.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе (в %)

Компонент / Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный (знания)			
Контрольная группа	14	29	57
Экспериментальная группа	29	42	29
Эмоционально-ценностный (отношение)			
Контрольная группа	29	43	28
Экспериментальная группа	29	57	14
Деятельностный (практическая активность)			
Контрольная группа	14	15	71
Экспериментальная группа	14	29	57

Результаты проведенных исследований легли в основу проекта «Природа и труд родного края», который был разработан и успешно реализован. Проект состоит из четырех тематических разделов. Первый из них – «Жители крайнего Севера: гармония с природой», был призван сформировать понимание того, как традиционный уклад жизни коренных народов Севера (эвенов, эвенков, якутов) является образцом бережного отношения к окружающей среде. В рамках этого блока проводились познавательные беседы с наглядными материалами, изучались произведения северного фольклора (олонхо, сказки) с точки зрения их экологической направленности, а также рассматривались основы учения «Айыы» и его заповеди о гармоничном сосуществовании с природой [5, С. 15]. Второй блок «Краски тундры: познаем природу родного края» реализовывался через цикл наблюдений за сезонными изменениями, экскурсии на экологическую тропу, эксперименты с природными материалами и творческие задания. Приоритет отдавался развитию навыка произвольного наблюдения, который, как отмечает В.Ю. Малашенко, является ведущим методом получения экологических знаний в старшем дошкольном возрасте [7].

Третий блок «Труд рыбаков Булунского улуса: традиции и современность» выступал ключевым этнокультурным компонентом проекта. Дети знакомились с сезонными циклами рыболовства, традиционными орудиями лова (невода, мережи), способами заготовки и хранения рыбы (юкола, строганина). Образовательная деятельность включала

дидактические и сюжетно-ролевые игры, практические занятия по изготовлению макетов орудий лова из природных материалов, а также беседы о правилах ответственного рыболовства и сохранении чистоты водоёмов. Интеграция регионального компонента во все виды деятельности обеспечивала личностную значимость обучения и формировала чувство принадлежности к малой родине [3, С. 18]. Четвёртый блок «Мы – защитники природы: от знания к действию» был направлен на трансформацию полученных знаний в практический опыт. Дети участвовали в трудовых десантах, акции «Покорми птиц», создавали мини-проекты по охране окружающей среды и взаимодействовали с родителями в рамках совместных природоохранных инициатив. Ключевым методическим принципом реализации проекта стала системность: каждое занятие одновременно развивало когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, что соответствует требованиям интегративного подхода в дошкольном образовании [11, С. 8].

После завершения формирующего этапа была проведена повторная диагностика. Результаты контрольного этапа представлены в таблице 2. Сравнительный анализ продемонстрировал устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе по всем трём компонентам экологической воспитанности.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе (в %)

Компонент / Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный (знания)			
Контрольная группа	29	43	28
Экспериментальная группа	71	29	0
Эмоционально-ценностный (отношение)			
Контрольная группа	43	43	14
Экспериментальная группа	86	14	0
Деятельностный (практическая активность)			
Контрольная группа	29	28	43
Экспериментальная группа	71	29	0

В результате реализации проекта наблюдается существенный рост осведомленности детей о природе тундры и традиционных промыслах: доля детей с высоким уровнем знаний увеличилась с 29% до 71%. Особенно заметен прогресс в эмоционально-ценностном компоненте, где 86% детей экспериментальной группы продемонстрировали устойчивое позитивное отношение к природе и традициям. Это подтверждается их репликами, такими как: «Нельзя мусорить на берегу, потому что рыбаки ловят рыбу для всех» и «Морошку надо собирать аккуратно, чтобы она выросла на следующий год». Наиболее значимые изменения зафиксированы в деятельностном компоненте: 71% детей стали проявлять активную инициативу в природоохранной деятельности, самостоятельно подкармливая птиц, напоминая сверстникам о правилах поведения на экологической тропе и участвуя в уборке территории. В контрольной группе, где проект не проводился, изменения были незначительными и обусловлены естественным возрастным развитием. Качественный анализ наблюдений и бесед выявил формирование экологического мышления, уважительного отношения к традициям коренных народов, развитие исследовательских навыков и проявление инициативы в природоохранной деятельности, что полностью подтверждает выдвинутую гипотезу исследования [6, С. 10; 4, С. 56].

Выводы. Теоретический анализ и эмпирические данные свидетельствуют о необходимости учета региональной специфики и этнокультурного компонента при организации экологического воспитания в условиях Крайнего Севера. Диагностика показала, что у дошкольников отмечается недостаточный уровень сформированности экологической воспитанности, особенно в деятельностном аспекте, что обусловлено несоответствием между теоретическими знаниями и практическим опытом. Внедрение проекта «Природа и труд родного края», интегрирующего региональное содержание (природа тундры, традиционный труд рыбаков Булунского улуса), способствовало существенному повышению уровня экологической воспитанности детей экспериментальной группы по когнитивному, эмоционально-ценностному и деятельностному компонентам. Гипотеза исследования подтверждена: интеграция традиционного труда и природы родного края в образовательный процесс повышает эффективность экологического воспитания старших дошкольников. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных методических материалов воспитателями дошкольных образовательных организаций арктических территорий для реализации регионального компонента. Перспективы дальнейших исследований включают разработку возрастной преемственности в экологическом воспитании (дошкольное учреждение – начальная школа), создание цифровых образовательных ресурсов с региональным содержанием, изучение влияния семейного воспитания на формирование экологической культуры детей в условиях Севера, а также разработку валидных критериев оценки эффективности экологического воспитания с учетом арктической специфики.

Литература:

1. Баишева, М.И. Этнокультурное развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие / М.И. Баишева. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – 92 с.

2. Будаева, Н.В. Формы организации детей при ознакомлении их с природой / Н.В. Будаева // Вестник дошкольного образования. – 2023. – № 3. – С. 28-35

3. Винокурова, О.Е. Этнопедагогическая система экологического воспитания младших школьников / О.Е. Винокурова, С.А. Стручкова. – Якутск: Издательство ЯГУ, 1999. – 22 с.

4. Деряба, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Деряба. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 480 с.

5. Жожикова, Л.В. Экологическое образование дошкольников в условиях северных регионов РС (Якутия) / Л.В. Жожикова, С.П. Ефремова // Научное обозрение. – 2019. – № 3. – С. 73-77

6. Лебедева, Н.Н. «Северное сияние»: региональная экологическая программа воспитания и образования дошкольников Арктики / Н.Н. Лебедева. – Москва: ИДОСВ РАО, Булунское улусное управление образованием, 2002. – 30 с.

7. Малашенко, В.Ю. Формирование навыка произвольного наблюдения у старших дошкольников в процессе ознакомления с природой / В.Ю. Малашенко. – Уфа: Аэтерна, 2017. – 254 с.

8. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников: учебное пособие / С.Н. Николаева. – Москва: Академия, 2013. – 272 с.

9. Рыжова, Н.А. Наш дом – природа: программа по экологическому образованию дошкольников / Н.А. Рыжова. – Москва: Линка-пресс, 2017. – 223 с.

10. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т.А. Серебрякова. – Москва: Академия, 2018. – 136 с.
11. Ядрихинская, Л.С. Этнокультурное образование в полиэтнической среде: преемственность детского сада и школы: учебное пособие / Л.С. Ядрихинская. – Якутск: СВФУ, 2013. – 144 с.

УДК 373

кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и методики преподавания факультета биологии, географии и химии Иманмирзаев Иманмирза Хайбулаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат биологических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Магомедов Гусейн Ахмедович
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат биологических наук, доцент кафедры рекреационной географии и устойчивого развития института экологии и устойчивого развития Магомедова Сайгидат Мухтаровна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ИНТЕГРАЦИЯ ГЕОТУРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДАГЕСТАНА В ШКОЛЬНОЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается развитие геологической компетенции у школьников в условиях отсутствия геологии как отдельной дисциплины в учебной программе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у учащихся целостного научного мировоззрения и высоким дидактическим потенциалом геологического компонента в школьном курсе географии. В статье обосновывается педагогическая целесообразность включения основ геологии в образовательный процесс и подчеркивается ключевая роль учителя в достижении этой цели. В качестве одного из наиболее эффективных методов обучения определены полевые поездки, позволяющие непосредственно наблюдать геологические процессы в естественной среде. Конкретным практическим итогом исследования стала верифицированная модель учебно-исследовательской экскурсии в заповедник «Дагестанский». Данная модель доказала свою эффективность при изучении геологических тем в основной школе и может внедряться в практику работы других образовательных учреждений Кавказского региона. Систематическая экскурсионная работа должна рассматриваться как обязательный структурный элемент учебно-воспитательного процесса и является мощнейшим фактором развития познавательной самостоятельности и универсальных учебных действий школьников.
Ключевые слова: геологическая компетентность, школьная география, экскурсионный метод, учебно-исследовательская экскурсия, региональный компонент, геотуризм, Республика Дагестан, заповедник «Дагестанский».
Annotation. This paper examines the development of geological competence in schoolchildren in the absence of geology as a separate discipline in the curriculum. The relevance of the study stems from the need to develop a holistic scientific worldview in students and the high didactic potential of the geological component in the school geography course. The article substantiates the pedagogical feasibility of incorporating the fundamentals of geology into the educational process and emphasizes the key role of the teacher in achieving this goal. Field trips, which allow for direct observation of geological processes in the natural environment, are identified as one of the most effective teaching methods. A concrete practical outcome of the study was a verified model for an educational and research excursion to the Dagestansky Nature Reserve. This model has proven effective in teaching geological topics in primary schools and can be implemented in other educational institutions in the Caucasus region. Systematic excursions should be considered a mandatory structural element of the educational process and are a powerful factor in developing students' cognitive independence and universal learning activities.
Key words: geological competence, school geography, excursion method, educational and research excursion, regional component, geotourism, Republic of Dagestan, Dagestansky Nature Reserve.

Введение. Геотуристический потенциал Дагестана исключительно высок и разнообразен. Республика является уникальным природным полигоном, где на относительно небольшой территории сконцентрированы геологические памятники мирового уровня. Этот потенциал базируется на резкой контрастности рельефа – от впадины Каспийского моря (самая низкая точка России, – 29 метров) до высокогорных вершин (гора Ерыдаг, 3925 м), что создает поразительное разнообразие ландшафтов на расстоянии всего 150-200 км.

Главную ценность представляют охраняемые геологические памятники регионального значения, многие из которых были признаны уникальными еще в 1983 году. Их можно разделить на несколько основных типов:

1. Теснины и каньоны (флювиальные формы).
2. Эоловые формы рельефа.
3. Водопады и арки.

В условиях трансформации современной образовательной парадигмы все более отчетливо проявляется запрос на формирование у подрастающего поколения целостной картины мира, базирующейся на единстве естественнонаучных знаний. Ключевым элементом такого мировоззрения выступает геологическая грамотность, позволяющая человеку понимать не только динамику развития планеты, но и логику размещения природных ресурсов. Несмотря на то, что геология как самостоятельный учебный предмет в средней школе отсутствует, интеграция ее базовых разделов в содержание географического образования признается дидактически обоснованной и педагогически востребованной мерой [6].

Дидактический потенциал геологического блока знаний исключительно высок. Погружение в историю формирования литосферы, изучение хронологии геологических эпох способствует выработке у учащихся адекватных пространственно-временных ориентиров и формированию диалектического подхода к объяснению, казалось бы, статичных природных явлений. Анализ генезиса минералов и горных пород раскрывает перед школьниками сложную цепочку взаимосвязей: от абиотических условий среды через физико-химические свойства вещества к формам его хозяйственного освоения. Кроме того, нельзя недооценивать профориентационную составляющую. Современная экономика, ориентированная на добычу и переработку минерального сырья, объективно нуждается в притоке молодых кадров в геологическую отрасль. Именно школа способна стать первым звеном в формировании устойчивого интереса к этим специальностям [11].

Центральная фигура в реализации обозначенной задачи - учитель. Успех освоения школьниками геологических основ напрямую детерминирован уровнем его профессиональной эрудиции, методическим арсеналом и, что не менее важно, личной увлеченностью предметом. Однако на практике сложилась ситуация, когда преподавание геологических сюжетов

чаще всего берут на себя учителя географии или естествознания, для которых данная область не является профильной. Такое положение дел порождает объективные методические трудности и актуализирует необходимость создания адаптированных пособий и сценариев занятий, привязанных к местным условиям [5; 7; 8; 10].

Изложение основного материала статьи. Практика убедительно доказывает, что одним из самых продуктивных инструментов природоведческого обучения выступает экскурсионный метод [2]. Ограничиваться рамками класса, даже используя богатые коллекции горных пород или высококачественные иллюстрации, значит обрекать учащихся на восприятие «вторичной» реальности. Лишь непосредственное наблюдение геологических тел и процессов in situ обеспечивает ту степень наглядности и эмоциональной включенности, которая ведет к формированию прочных, осмысленных знаний.

Любая геологическая экскурсия обречена на успех только при условии глубокого учета региональных особенностей. Универсальные маршруты, одинаково пригодные для равнинной полосы и горной местности, – это педагогическая утопия. В этой связи особую научно-практическую значимость приобретают локальные методики, «выращенные» на конкретных геологических объектах, доступных для учебного заведения [1].

Представленные ниже наработки базируются на многолетней полевой практике, которую проходят студенты географических направлений в Дагестанском государственном педагогическом университете. Исходный геологический материал, привязанный к Республике Дагестан, после соответствующей дидактической обработки может быть адаптирован для школьного звена. Кроме того, он может заинтересовать широкий круг любителей геологии, краеведов и педагогов дополнительного образования.

Настоящая работа ставит своей целью обоснование необходимости активизации экскурсионной работы в школе и предлагает модель учебно-исследовательского выезда для учеников основной общеобразовательной школы.

Достижение этой цели потребовало решения следующих задач:

1. Критический анализ теоретических оснований организации учебных экскурсий в природную среду.
2. Определение места и функциональной роли экскурсий геологической направленности в логике школьного географического курса.
3. Изучение и систематизация существующих подходов к конструированию геологических экскурсионных маршрутов.
4. Разработка и содержательное наполнение модели экскурсии в Государственный природный заповедник «Дагестанский», ориентированной на учащихся 5-9 классов.

Теоретический фундамент исследования составили классические труды в области методики географического образования (А.В. Даринский, И.С. Матрусов), концепции образовательного краеведения (А.С. Семенов, Ю.Е. Родионов), а также актуальные работы по геонаследию Кавказа (Г.М. Абдурахманов, Б.А. Акаев) [1; 9].

Методологический каркас исследования выстроен вокруг трех взаимосвязанных подходов [4].

Первый – системно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), который рассматривает развитие учащегося не как сумму накопленных фактов, а как непрерывный процесс решения учебно-практических задач. В рамках экскурсии это выражается в смене видов активности: наблюдение сменяется фиксацией, затем аналитической работой и рефлексией.

Второй – компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя), ориентирующий педагога не на проверку заученных параграфов, а на выявление способности ученика действовать в нетипичной, полевой ситуации. Именно здесь, у обнажения горной породы, проверяется подлинность географических знаний [11].

Третий – краеведческий принцип, предполагающий обязательную опору на местный материал. Он выполняет связующую роль между теорией и жизнью, усиливая патриотический и гражданский потенциал обучения [3].

Эмпирическая часть работы проводилась в период с 2020 по 2025 год на базе двух институциональных площадок: МБОУ «СОШ № 37 г. Махачкалы» и факультета биологии, географии и химии ДГПУ (профиль «география и биология»).

Логика исследования разворачивалась в три этапа:

На первом этапе (теоретико-моделирующем) методами анализа, синтеза и абстрагирования была выстроена гипотетическая модель экскурсии, заданы критерии ее эффективности.

Второй этап (эмпирический) включал в себя педагогический эксперимент, в ходе которого применялись методы прямого анкетирования, тестирования, включенного наблюдения. Также были задействованы специфические полевые приемы: маршрутный метод, техника сбора каменного материала, элементы GPS-картографирования.

Третий этап (статистический) предполагал качественную и количественную обработку полученных данных, верификацию гипотез.

Ключевым итогом исследовательского этапа стала авторская методика интеграции геотуристического материала, в структуру которой входят:

1) тематическое структурирование геологического контента;
2) вариативные формы работы (аудиторные и внеаудиторные);
3) система диагностики предметных и метапредметных результатов.

Таким образом, формирование личности, способной к целостному восприятию мира, остается сверхзадачей современного географического образования. Экскурсия в этом контексте выступает не развлечением, а строгой педагогической формой.

Геотуристический потенциал Республики Дагестан:

Аналитический обзор. Природное своеобразие Дагестана, обусловленное сложной тектоникой и длительной историей геологического развития, создает уникальные, в масштабах всей России, предпосылки для развития познавательного туризма, в том числе его специфической ветви – геотуризма. Перепады высот, выходы древнейших отложений на поверхность, разнообразие экзогенных форм рельефа делают регион «полигоном» для полевого изучения.

Ресурсную основу геотуризма в регионе образуют особо охраняемые природные территории и примечательные геообъекты, которые по своему генезису и значению целесообразно подразделять на следующие группы:

– *Геологические* (стратиграфические): опорные разрезы юрских, меловых и палеогеновых отложений.

– *Минералого-петрографические*: места выходов гидротермальных минералов, проявления магматизма (например, палеовулканы).

– *Геоморфологические*: глубокие каньоны (Сулакский), карстовые пещеры (Дюрк), ледниковые цирки Высокогорного Дагестана.

– *Гидрогеологические*: знаменитые источники типа «Ахтынский», серные выходы в предгорьях.

– *Историко-горные объекты*: древние копи и следы старых выработок полезных ископаемых.

Несмотря на очевидный ресурсный потенциал, туристическая инфраструктура Дагестана пока демонстрирует дисбаланс между спросом и предложением. Среди сдерживающих факторов следует назвать слабое развитие дорожной сети в некоторых высокогорных районах, дефицит сертифицированных средств размещения, а также острый кадровый голод – нехватку гидов с геологическим образованием. Решение этих проблем лежит в плоскости государственно-частного

партнерства.

Вместе с тем, развитие именно геотуризма, а не развлекательного, массового туризма, выступает драйвером устойчивого развития региона. Экологически корректные маршруты, построенные на посещении уникальных обнажений и форм рельефа, несут мощный воспитательный заряд: они формируют у школьников понимание хрупкости литосферы, конечности минеральных ресурсов и необходимости бережного отношения к недрам.

Модель учебно-исследовательской экскурсии.

Методический конструкт:

В рамках исследования была разработана и апробирована авторская программа полевого выезда, акцентирующая внимание на ключевых геологических особенностях заповедника «Дагестанский» и его охранной зоны. Ниже представлен развернутый методический сценарий.

Название: «Путешествие в глубь времени: горные породы и рельеф заповедника “Дагестанский”».

Целевая аудитория: учащиеся 6-8 классов.

Длительность: 6 часов (4 часа чистого полевого времени + 2 часа на дорогу и обед).

Дидактические цели экскурсии:

1. Предметные: закрепить понятия «горная порода», «минерал», «слоистость», «геологический разрез» на реальных объектах.

2. Метапредметные: развивать навыки полевого наблюдения, измерения, описания объектов, работы с компасом и навигатором.

3. Личностные: формировать экологическую идентичность, чувство ответственности за сохранение геологического наследия.

Структура экскурсии (классическая триада):

Этап 1. Подготовительный (в классе, за 7-10 дней).

Вводная лекция-беседа с элементами визуализации. Школьникам раздаются маршрутные листы (рабочая тетрадь полевого геолога). Формируются бригады по 3-4 человека. Каждая бригада получает задание: найти информацию о конкретном типе пород, который мы будем искать. Проверяется экипировка.

Этап 2. Основной (полевой).

Прибыв на точку маршрута, учитель проводит «привязку» теоретического материала к местности. Далее следует серия учебно-исследовательских станций:

– Станция 1. «Геологический разрез» (на примере обрыва у реки). Задание: зарисовать обнажение, выделить слои (пачки), описать их цвет, мощность, характер слоистости. Вопрос-проблема: почему одни слои песчаные, а другие глинистые?

– Станция 2. «Определители» Учащиеся с помощью невооруженного глаза и лупы собирают коллекцию из 5-7 образцов (из осыпи, без разрушения коренных выходов!). Используя определительную карточку, они пытаются дать название породе (известняк, мергель, алевролит).

– Станция 3. «Следы древней жизни» (поиск окаменелостей). Задание: найти биогенные структуры в известняках. Зарисовать найденную форму. Определить предположительный возраст (юрский, меловой).

– Станция 4. «Рельеф и вода» (выезд к крупным формам, например, к краю каньона). Обсуждение того, как вода и ветер меняют лицо Земли (моделирование эрозионных процессов).

Этап 3. Камеральный (заключительный).

Возвращение в класс. Оформление полевых дневников. Чистка и этикетирование образцов. Составление отчета (один на группу). Защита мини-проектов (например: «Почему здесь образовалась пещера?», «Что говорят нам гальки в русле реки?»).

В ходе педагогического эксперимента (2024 г., контрольная и экспериментальная группы по 20 человек) были зафиксированы следующие изменения. У учащихся экспериментальной группы, прошедших через полевую практику, уровень усвоения материала по разделу «Литосфера» оказался на 37% выше (по результатам пост-теста) по сравнению с контрольной группой, изучавшей тему только по учебнику и коллекциям.

Однако самым значимым оказался не количественный прирост баллов, а качественная трансформация учебной мотивации. Анкетирование показало, что 82% участников экскурсии стали рассматривать географию не как скучное перечисление фактов, а как прикладную науку. Учащиеся отмечали, что «видеть своими глазами слои и окаменелости» гораздо интереснее, чем просто читать о них.

Кроме того, экскурсия выявила сформированность таких метапредметных навыков, как работа с информацией в условиях временного дефицита, распределение ролей в команде, элементарная навигация. Эти результаты согласуются с выводами В.М. Бакулиной [2] об активизирующем потенциале экскурсий.

Выводы. Проведенное исследование привело к следующим выводам:

1. Образовательный и социализирующий ресурс экскурсионной деятельности систематически недооценивается в реальной школьной практике. Между тем, именно в условиях открытого природного пространства обучающийся обретает шанс попробовать себя в роли исследователя-натуралиста, что принципиально меняет характер усвоения материала - от пассивного запоминания к активному конструированию знания.

2. Теоретический анализ, проведенный в работе, подтверждает постулат о том, что географическая экскурсия есть неотъемлемый компонент качественного географического образования. Без выхода «в поле» география рискует превратиться в суррогатную дисциплину.

3. Конкретным практическим итогом исследования стала верифицированная модель учебно-исследовательской экскурсии в заповедник «Дагестанский». Данная модель доказала свою эффективность при изучении геологических тем в основной школе и может внедряться в практику работы других образовательных учреждений Кавказского региона.

4. Регулярное проведение геологических экскурсий (в том числе в музеи, карьеры, естественные обнажения) вносит измеримый вклад в формирование не только предметных ЗУН, но и личностных качеств учащихся – наблюдательности, терпения, коллективизма.

5. Систематическая экскурсионная работа должна рассматриваться как обязательный структурный элемент учебно-воспитательного процесса. Методически грамотное использование этого инструмента является мощнейшим фактором развития познавательной самостоятельности и универсальных учебных действий школьников.

Литература:

1. Акаев, Б.А. Геология и полезные ископаемые Дагестана / Б.А. Акаев, В.Л. Галин, А.А. Галина [и др.]. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1976. – С. 26-38

2. Бакулина, В.М. Экскурсии как способ активизации познавательной деятельности / В.М. Бакулина // Научная школа плюс минус. – 2001. – № 10. – С. 5-12

3. Гребенюк, В.Г. Геолого-геоморфологические памятники Дагестана / В.Г. Гребенюк. – Махачкала, 2008.
4. Исаченко, А.Г. Теория и методология географической науки / А.Г. Исаченко. – Москва: Астпресс, 2004. – 446 с.
5. Магомедов, К.К. Организация и проведение геологических походов и географических экскурсий школьников по Дагестану / К.К. Магомедов. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1988. – 80 с.
6. Магомедов, К.К. Богатство недр Дагестана / К.К. Магомедов // Природа Дагестана. – Махачкала, 1971. – 106 с.
7. Майоров, А.А. Эоловая пустыня у подножья Дагестана / А.А. Майоров. – Махачкала, 1928. – 116 с.
8. Павленок, Ю.С. Геотуризм как фактор устойчивого развития регионов / Ю.С. Павленок, М.С. Томаш // Вестник туризма. – 2023. – № 2. – С. 20-25
9. Семенов, А.С. Краеведение в современной школе / А.С. Семенов. – Москва: Просвещение, 2015.
10. Эльдаров, М.М. Краеведение и детский туризм в школах Дагестана / М.М. Эльдаров. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1968. – 64 с.
11. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2020.

Педагогика

УДК 37
кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯХ И ЛИЦАХ ИХ СОВЕРШИВШИХ

Аннотация. Публикация посвящена значимому и актуальному вопросу становления и развития научно-педагогического знания о террористических преступлениях и лицах их совершивших. Эти значимость и актуальность определяются тем, что в отличие от многих иных научных отраслей педагогика сравнительно недавно обратила свое внимание на знания, посвященные террористическим преступлениям и лицам их совершивших. В этих условиях педагогика обращается к возможности междисциплинарного взаимодействия. Целью статьи является определение возможности получения педагогических знаний о террористических преступлениях и лицах, их совершивших с помощью междисциплинарного взаимодействия с иными научными отраслями. Методы исследования: анализ методических, методологических источников, посвященных исследованиям проблематики террористических преступлений и лиц, их совершивших; анализ существующих нормативных правовых актов, регламентирующих профессиональную деятельность пенитенциарных работников с рассматриваемой категорией осужденных; анализ содержания практики работы пенитенциарных работников в рассматриваемом направлении. Результатами исследования: определено, что междисциплинарные связи педагогики позволяют использовать данные, прежде всего, криминологии и уголовно-исполнительного права о пенитенциарном и постпенитенциарном этапах жизнедеятельности лиц, совершивших террористические преступления. К примеру, вопрос реализации профилактики распространения идеологии терроризма на пенитенциарном этапе не менее актуален, чем эта работа в обществе в целом, в частности с лицами молодежного возраста, а также на постпенитенциарном этапе с теми, кто уже освобожден из мест лишения свободы. Установлено, что лица, осужденные за преступления террористического характера, определяются, пожалуй, самой сложной в воспитательном аспекте категорией осужденных, что подтверждается, помимо указанного выше материала, данными проводимого автором статьи системного мониторинга состояния общих характеристик личности террориста.
Ключевые слова: научно-педагогическое знание, террористические преступления, методология, педагогические исследования, пенитенциарные работники, осужденные, профилактический учет, пенитенциарные учреждения.
Annotation. This publication is devoted to the significant and pressing issue of the development and advancement of scientific and pedagogical knowledge about terrorist crimes and their perpetrators. This significance and relevance stem from the fact that, unlike many other scientific fields, pedagogy has relatively recently turned its attention to knowledge about terrorist crimes and their perpetrators. In this context, pedagogy is turning to the possibility of interdisciplinary interaction. The purpose of this article is to determine the feasibility of acquiring pedagogical knowledge about terrorist crimes and their perpetrators through interdisciplinary interaction with other scientific fields. Research methods: analysis of methodological sources devoted to research on the issue of terrorist crimes and their perpetrators; analysis of existing regulatory legal acts governing the professional activities of penitentiary workers with this category of convicts; analysis of the content of penitentiary workers' practical work in this area. The study's findings revealed that interdisciplinary pedagogy enables the use of data, primarily from criminology and criminal law, on the penitentiary and post-penitentiary stages of the lives of individuals who have committed terrorist crimes. For example, the issue of preventing the spread of terrorist ideology in prison is no less relevant than this work in society at large, particularly with young people, as well as in the post-penitentiary stage with those already released from prison. It was established that individuals convicted of terrorist crimes represent perhaps the most challenging category of convicts in terms of educational development, which is confirmed, in addition to the above-mentioned material, by the author's systematic monitoring of the general personality characteristics of terrorists.
Key words: scientific and pedagogical knowledge, terrorist crimes, methodology, pedagogical research, penitentiary workers, convicts, preventive registration, penitentiary institutions.

Введение. Вопросы становления и развития научно-педагогического знания о террористических преступлениях и лицах, их совершивших приобретают определенную актуальность в современности по ряду причин. Невозможно обучить специалиста любого министерства или ведомства противодействию идеологии терроризма, не дав ему базовых знаний в этом направлении. Знания, по нашему мнению, нужны прежде всего о личностных характеристиках террористов, их психологических свойствах (качествах). Педагогическая наука достаточно поздно обратила свое внимание на необходимость указанных выше личностных характеристик террористов, во всяком случае исходя из малочисленных, в сравнении с иными отраслями науки, публикациями по рассматриваемой теме [3, С. 3; 7, С. 172]. На данной момент педагогике приходится пользоваться результатами ее междисциплинарных связей в направлении исследований характеристик террористических преступлений и лиц, их совершивших [9, С. 87].

Междисциплинарные связи педагогики позволяют использовать данные, прежде всего, криминологии и уголовно-исполнительного права о пенитенциарном и постпенитенциарном этапах жизнедеятельности лиц, совершивших террористические преступления. Так, вопрос реализации профилактики распространения идеологии терроризма на пенитенциарном этапе не менее актуален, чем эта работа в обществе в целом, в частности с лицами молодежного возраста, а

также на постпенитенциарном этапе с теми, кто уже освобожден из мест лишения свободы. Актуальность этому проблемному вопросу придает в том числе и то обстоятельство, что в соответствии с общеизвестной информацией, в последнее время реализовать террористические акты пытаются сами осужденные, находясь в исправительном учреждении. При этом, как например, 23.08.2024 в ИК-19 УФСИН России по Волгоградской области осужденные исламисты, используя ножи взяли в заложники сотрудников ИК и несколько осужденных. Террористы пытались использовать «жилет смертника». Из заявлений осужденных-террористов, являющихся гражданами Таджикистана и Узбекистана, следовало, что они являются членами международной террористической организации «Исламское государство» и мстят за задержанных террористов, совершивших теракт в «Крокус Сити Холл». Этот случай был неединичным для уголовно-исполнительной системы в 2024 году, анализ всех этих случаев позволяет сформулировать ряд выводов в отношении криминологических аспектов профилактики идеологии терроризма в пенитенциарной системе.

Изложение основного материала статьи. Указанные нами ранее террористические преступления совершены осужденными, являющимися иностранными гражданами, ранее уже совершившими уголовные преступления в Российской Федерации и представляющими международную террористическую организацию. То есть, налицо проявление признаков международного терроризма [8, С. 87], а также проблематики криминалистического обеспечения миграционной безопасности в РФ [6, С. 112]. Помимо того, что в данных случаях не достигается основная цель уголовно-исполнительной системы – исправление осужденных, не реализуется также и задача по возмещению ущерба, нанесенного потерпевшей стороне первоначальными преступлениями (реализация судебного иска), совершенными рассматриваемой категорией осужденных [3, С. 37]. Указанный проблемный вопрос по не возмещению осужденным ущерба потерпевшему, тесно связан с проблематикой организации и контроля оплачиваемого труда (работа в производственном секторе учреждения) осужденных. В инциденте, произошедшим в ИК-19 УФСИН России по Волгоградской области, осужденные использовали возможности своего пребывания в производственном секторе для подготовки к теракту. Также, очевидна проблематика в характере проводимой в УИС работе по правовому воспитанию осужденных в направлении профилактики распространения идеологии терроризма. Установленные факты проноса сотрудниками ИК запрещенных предметов и их передача осужденным, свидетельствуют о несформированности у части сотрудников УИС правовой культуры как средства предупреждения проявления преступности как со своей стороны, так и со стороны осужденных, готовящихся к совершению террористического преступления, в частности [6, С. 112].

Действительно, лица, осужденные за преступления террористического характера (далее – ОПТХ), являются, пожалуй, самой сложной категорией осужденных, что подтверждается, помимо указанного выше материала, данными проводимого автором статьи системного мониторинга состояния общих характеристик личности террориста [6]. К числу указанных характеристик относятся: уголовно-правовая, социально-демографическая, педагогическая (воспитательная), социально-психологическая, уголовно-исполнительная.

Одна из основных социально-демографических характеристик ОПТХ – это их возраст. То есть здесь приходится говорить об особом виде преступности, а в частности, о преступности в молодежной среде [6, С. 35; 5]. Молодежной средой определяется весьма значительный возрастной слой социума. В соответствии с содержанием п. 1 ст. 2 Федерального закона «О молодежной политике в Российской Федерации» молодежью является «социально-демографическая группа лиц в возрасте от 14 до 35 лет включительно». Согласно криминологическим и уголовно-правовым критериям, таким образом, к этой возрастной группе относится как именно молодежь, то есть совершеннолетние лица, так и несовершеннолетние лица (14-18 лет). Отметим, что в криминологии категория несовершеннолетних лиц дифференцируется на две группы, а именно: подростково-малолетняя группа (14-16 лет), подростковая группа (16-18 лет) [6, С. 35]. Иные группы молодежи возрастом до 30, либо до 35 лет относятся криминологами к категории «молодежная преступность», при этом ее специфические характеристики не рассматриваются. С позиций психологической науки продление верхнего возрастного порога несовершеннолетия возможно до 20 лет, когда наступает ранняя психологическая зрелость. Периодом стабилизации, по мнению психологов, является возраст от 20 до 45 лет [1, С. 1471].

Согласно данных проводимого автором данной статьи мониторинга состояния общих характеристик личности террориста, преступление террористического характера (далее – ПТХ) совершили в несовершеннолетнем возрасте – 4% от общего количества рассматриваемой выборки террористов. В возрасте 18-30 лет такое преступление совершили 46%. Доля лиц в возрасте старше 30 и до 40 лет составила 38% [6, С. 78]. То есть, преобладающая часть террористов (88%) совершили свое преступление и водворяются в исправительные учреждения в молодежном возрасте. Дальнейшая работа по формированию личности (воспитанию) и ресоциализации этой самой сложной категории осужденных, переживающих пик возрастной активности и активно проявляющих «зараженность» идеологией терроризма, предстоит сотрудникам уголовно-исполнительной системы.

О «зараженности» идеологией терроризма и подготовленности к совершению терактов ОПТХ свидетельствуют результаты исследования материалов уголовных дел, посвященных совершению ПТХ, в основном по ст. 205 Уголовного кодекса Российской Федерации. Так, в 67,5% материалов уголовных дел определяется вовлечение осужденного в ПТХ. В 78,8% уголовных дел указано на вооружение будущих террористов для реализации ПТХ. От общего количества ОПТХ 86,3% получали соответствующее финансирование для совершения ПТХ. 33,8% ОПТХ до осуждения проходили специальную подготовку для реализации террористической деятельности [6, С. 102].

Исследователями вопроса терроризма отмечается, что это явление безусловно является окрашенной идеологически насильственной деятельностью. Значимая связь между практикой террористических преступлений и идеологией терроризма проявляется в том, что эта практика детерминирована указанной идеологией, которая является мировоззренческой платформой терроризма, определяет его террористический «репертуар» [5]. По результатам проведенных исследований отмечается и то, что террористы-боевики, воевавшие в Сирии в составе международных организаций террористического характера («Джебхат ан-Нусра», ИГИЛ и др.) подвергались идеологической обработке (вербовке) со стороны неустановленных лиц, приведшей к радикализации и мобилизации. Определенную значимую роль в радикализации и мобилизации будущих боевиков имело воздействие и социальных сетей, обуславливая, таким образом, процесс их включения в террористическую деятельность [6, С. 102]. Пенитенциарным работникам необходимо понимать, что как подмечено в одном исследовании «сложная по своим формам проявления террористическая деятельность не ограничиваются лишь терактами. Эта деятельность также состоит из действий и поступков, создающих причины и условия для террористического конфликта и совокупности методов, средств на которых базируется терроризм» [6, С. 138]. Исходя из указанного выше, мы понимаем, что ОПТХ, являясь носителями идеологии терроризма, достаточно быстро способны создать причины и условия для террористического конфликта в исправительном учреждении, они, как показано выше, владеют всей необходимой для этого совокупностью методов, средств.

Выводы. В качестве вывода необходимо отметить, что работникам уголовно-исполнительной системы приходится понимать и то, что часто они сталкиваются в своей служебной деятельности не с банальными воришками, а, например, с осужденными – представителями международных террористических организаций, ряд из них нами уже указаны в тексте

ранее. Обходя стороной сложнейший правовой вопрос механизма (алгоритма) признания статуса террористической организации как международной, сконцентрируем внимание на важном вопросе установленных характеристик тех из ОПТХ, кто до осуждения входил такие организации. Необходимо понять обладают ли такие осужденные специфическими характеристиками, учет которых необходим сотрудникам ФСИН России в профилактической работе с ними.

Исследователями вопроса международного терроризма определяется прежде всего то, что международными террористами определяются те, кто совершил террористический акт на территории чужого государства и в отношении лиц другого государства. Определяется и то, что целью деятельности международных террористов является дестабилизация международных отношений [2, С. 78]. Такой пример был продемонстрирован в «Крокус Сити Холл», когда указанию террористических элементов одной страны, террористический акт реализован гражданами других стран на территории страны, гражданами которой они не являются. С точки зрения экспертов в вопросе терроризма отмечается, что целью международных террористов может являться уничтожение лиц, принадлежащих к иным национальным (языковым, этническим) группам. Многие эксперты сходятся во мнении, что самым опасным проявлением актуального международного терроризма выступает религиозный, а точнее «исламский» терроризм [2, С. 79].

Литература:

1. Гаджиева, П.Д. О роли семьи в формировании лидерских качеств у ребенка / П.Д. Гаджиева // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 2. – С. 1471-1480

2. Исакова, Ю.И. О мерах законодателей по усилению правового механизма защиты нравственного развития несовершеннолетних в сфере традиционных нравственных ценностей / Ю.И. Исакова // Наука и образование. – 2023. – № 9(160). – С. 77-81

3. Литвишков, В.М. К вопросу духовности / В.М. Литвишков // Образование и наука в России и за рубежом. – 2018. – № 7(42). – С. 36-38

4. Сластенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 2-8

5. Об утверждении Инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы : приказ Министерства юстиции Российской Федерации от 20.05.2013 № 72 // СПС «Гарант» (дата обращения: 25.03.2026)

6. Пенитенциарный контроль: учебник (экспериментальный) / А.А. Прохожев, А.В. Новиков, А.М. Никитин [и др.]. – Москва: Академия военных наук, 2020. – 346 с.

7. Смирнова, О.И. Традиционные и инновационные методы и технологии образования, используемые при подготовке будущих педагогов к работе с дисгармоничной семьей / О.И. Смирнова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 171-173

8. Сочивко, Д.В. Мнимая безрелигиозность или неоязычество / Д.В. Сочивко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4(4). – С. 85-92

9. Яковлев, Е.В. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации / Е.В. Яковлев // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 3. – С. 85-92

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПЕРСОНАЛА К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос проектирования структурно-функциональной модели подготовки пенитенциарного персонала к экстремальным условиям деятельности. Применение в образовательном процессе модели способствует повышению качества функционирования специалистов значимости и актуальности практико-ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов в подготовке персонала исправительных учреждений в целом. Особое значение уделено результатам анализа методологических аспектов педагогических исследований по использованию структурно-функциональной модели подготовки в работе пенитенциарных работников с осужденными за террористические преступления. Цель статьи – раскрытие характеристик методологической составляющей структурно-функциональной модели подготовки пенитенциарного персонала к экстремальным условиям деятельности. Методами исследования определяются: изучение актуальной практики подготовки пенитенциарных работников к экстремальным условиям деятельности, анализ имеющейся педагогической, методической литературы, разработанной в направлении профилактики чрезвычайных ситуаций в пенитенциарных учреждениях и подготовке персонала к коррекционному воздействию на личность осужденных имеющих националистические взгляды, осужденных за террористические и экстремистские преступления; анализ имеющейся теоретико-методологической литературы (источников), посвященной проектированию структурно-функциональных моделей подготовки как педагогической методики, а также специфических практико-ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов, используемых современными педагогами-исследователями и практиками в направлении подготовки персонала к исправительному воздействию на осужденных, профилактике чрезвычайных ситуаций в учреждениях и эффективному функционированию персонала в экстремальных условиях деятельности. Результатами исследования выступили: заключение (вывод), что проектирование образовательного процесса для подготовки пенитенциарного персонала к экстремальным условиям требует интеграции различных направлений подготовки, использования активных методов обучения и создания системы непрерывного профессионального развития. Как результат этого вывода – представлены основные составляющие типовой структурно-функциональной модели подготовки пенитенциарного персонала к экстремальным условиям деятельности.

Ключевые слова: методологические основы, практико-ориентированный, компетентностный и аксиологический подходы, пенитенциарные работники, структурно-функциональная модель, подготовка к экстремальным условиям деятельности, пенитенциарные учреждения.

Annotation. This article examines the design of a structural-functional model for training penitentiary personnel for extreme operating conditions. The application of this model in the educational process contributes to improving the performance of specialists and the importance and relevance of practice-oriented, competency-based, and axiological approaches to training correctional personnel in general. Particular attention is paid to the results of an analysis of the methodological aspects of pedagogical research on

the use of a structural-functional training model in the work of penitentiary employees with those convicted of terrorist crimes. The purpose of this article is to reveal the characteristics of the methodological component of a structural-functional model for training penitentiary personnel for extreme operating conditions. The research methods are defined as: a study of current practices in preparing penitentiary employees for extreme operating conditions, an analysis of existing pedagogical and methodological literature developed in the area of emergency prevention in penitentiary institutions and the training of personnel for corrective interventions on the personality of convicts with nationalist views, convicted of terrorist and extremist crimes; An analysis of the existing theoretical and methodological literature (sources) devoted to the design of structural and functional training models as a pedagogical methodology, as well as specific practice-oriented, competency-based, and axiological approaches used by modern educational researchers and practitioners in the area of personnel training for correctional interventions with convicts, emergency prevention in institutions, and the effective functioning of personnel in extreme operating conditions. The results of the study include the following: the conclusion that designing an educational process for preparing penitentiary personnel for extreme operating conditions requires the integration of various training areas, the use of active learning methods, and the creation of a system of continuous professional development. As a result of this conclusion, the main components of a typical structural and functional model for training penitentiary personnel for extreme operating conditions are presented.

Key words: methodological foundations, practice-oriented, competency-based, and axiological approaches, penitentiary workers, structural and functional model, preparation for extreme operating conditions, penitentiary institutions.

Введение. Моделирование и проектирование образовательного процесса в области подготовки пенитенциарных работников к экстремальным условиям деятельности актуализируются, во-первых, современными геополитическими и социально-экономическими вызовами, стоящими перед российским обществом в целом и пенитенциарной системой в частности, а во-вторых, условиями модернизации современного образования, особенно при активном внедрении аксиологических, практико-ориентированных и компетентностных подходов. Это обусловлено также изменениям ценностно-смысловой и духовно-нравственной структур личности осужденных, подвергшихся влиянию националистических и экстремистских идей. Данный вопрос рассматривается в значительном числе диссертационных исследований, учебников, монографий и т.д. [2; 3; 4; 8; 9]. Но актуальность при этом не снижается, а наоборот возрастает. Возможно причина этому динамично меняющийся криминальная субкультура, деградация ценностно-ролевых и духовно-нравственных ценностей у отдельных представителей общества, влияние дестабилизирующих общество средств массовой информации и интернет ресурсов и т.д. Не стоит сбрасывать со счетов и то, что в пенитенциарном учреждении сотруднику противостоят не просто преступники, но и целые группы осужденных, их незаконные объединения, особенно в периоды групповых неповиновений.

Готовность в любой момент оказать противодействие незаконным действиям осужденных, профилактировать и эффективно действовать в период массовых беспорядков невозможно без профессиональной готовности и подготовленности, развитых компетенций в области функционирования в экстремальных условиях. Но создание эффективных моделей профессиональной подготовки невозможно без определения их организационной структуры и функционального процесса.

Вероятно, главная проблема диктующая необходимость постоянных новаций в данной области в том, что специфика (условия) выполнения служебных задач меняется, она динамична. Одно дело ежедневное, обыденное для сотрудников выполнение служебных задач. Другое дело, те задачи, которые сотрудники выполняют в условиях групповых неповиновений осужденных. И, наконец, третий вариант – это реалии выполнения служебных задач сотрудниками отдельных территориальных органов, где сегодня появилась угроза для жизни и здоровья, в связи с увеличением дальности обстрелов неонацистским режимом гражданских объектов.

Цель статьи – определение основных составляющих структурно-функциональной модели подготовки пенитенциарного персонала к действиям в экстремальных условиях.

Использованные методы: анализ проблемы в научной литературе, изучение практики организации подготовки сотрудников.

Изложение основного материала статьи. Как показали результаты исследования практики организации обучения и подготовки сотрудников содержание программ подготовки персонала к действиям в экстремальных ситуациях осуществляется во всех образовательных организациях уголовно-исполнительной системы, осуществляется с учетом направлений деятельности сотрудников (оперативной, режимной, службы охраны, психологической, тыловой, медицинской и т.д.) и, как правило, содержит два основных раздела:

– теоретические и нормативные правовые основы функционирования системы противодействия и деятельности в экстремальных условиях;

– практическую отработку различных чрезвычайных ситуаций.

Изучение разработанности в научной литературе вопроса качественных характеристик, состояния профессиональной подготовки у экстремальным условиям деятельности сотрудников силовых структур и, в частности, пенитенциарного персонала, позволяет сделать заключение, что проблематика обеспечения сотрудников данной области, является наиболее сложной из всей совокупности проблем профессиональной подготовки и это направление требует постоянного поиска новаций [2; 3; 4; 6; 7, 10]. Связано это с тем, что данный вид подготовки с одной стороны должен соответствовать решению актуальных проблем общества и пенитенциарной системы, так как чрезвычайные ситуации являются отражением всей проблематики и требуют максимального и своевременного противодействия как системы в целом, так и каждого участника такой ситуации в частности, а с другой стороны так как преодоление экстремальных ситуаций зачастую происходит на пределе сил и несет угрозу здоровью и жизни персонала и участников, то подготовка к ним затрагивает наиболее глубинные пласты личности – ее морально-личностные ценности и установки.

Вместе с тем, проведенный анализ практики осуществления и содержания программ подготовки показал, что отсутствуют или незначительно представлены такие направления подготовки как командообразование и взаимодействие персонала в группах (штурмовых, штабных, захвата и т.д.), профилактики негативных состояний персонала и навыков саморегуляции, самомотивации и самоподдержки в процессе экстремальной деятельности и после ее осуществления. По мнению исследователя проблемы экстремальной устойчивости сотрудников Я.Я. Белик «психическая саморегуляция, осуществляемая самим человеком с помощью самовнушения является эффективным средством регуляции различных состояний (в том числе и стрессовых), а также поведения человека» [1, С. 12]. Обучение саморегуляции возможно, как указывает автор, с помощью специального метода, именуемого «психорегулирующая тренировка».

Анализ содержания планов и практического процесса проведения подготовки личного состава показали, что многие из разделов «психорегулирующей тренировки», в частности обучение психотехникам: аутогенная тренировка, самовнушение, упражнения самоутверждения, произвольная регуляция дыхания, медитация, биологическая обратная связь и др. не в полной мере представлены в программах подготовки личного состава.

Результаты праведного исследования указывают на необходимость разработки структурно-функциональной модели подготовки пенитенциарного персонала к действиям в экстремальных условиях.

Под структурно-функциональной моделью подготовки нами понимается организация системного подхода к проектированию и организации подготовки пенитенциарных социалистов к эффективным действиям в экстремальных условиях деятельности, состоящая из структурных блоков и выполняемых ими функций. Представленная типовая модель позволит не только описать, но и оптимизировать процесс подготовки специалистов, обеспечивая его направленность на достижение конкретных профессиональных результатов.

Методологическими основами построения типовой модели выступили ка традиционные подходы системный, личностный, моделирование, педагогический дизайн, так и специфические практико-ориентированный, компетентностный и аксиологический.

Как показали результаты исследования практики, типовая структурно-содержательная модель подготовки должна включать не только традиционные блоки: целевой, содержательный, технологический, ресурсный и оценочный, но и специфические – коммуникативный, профилактический и организационный блоки, определенные нами исходя из выявленных недостатков в практике подготовки сотрудников.

Также к основным составляющим типовой модели стоит отнести факторы внешней и внутренней приближенности условий выполнения служебных обязанностей сотрудниками к реальным условиям, которые им предстоят. Важным аспектом остается и методика подготовки руководителей к осуществлению руководства и контроля в процессе как самой подготовки, так и действиям в экстремальных ситуациях, организации взаимодействия отделов и служб в экстремальных ситуациях, определение полномочий и ответственности, координации, командообразованию, взаимодействию и сплоченности.

Также, как показывает практика в педагогическую модель подготовки требуется включить специфические блоки, направленные на развитие коммуникативных, организационных компетенций и профилактику в области противодействия развитию негативных последствий для участников экстремальных событий как со стороны персонала, так и среди осужденных, формирование умений предупреждать постстрессовые состояния.

Остановимся более подробно на блоках типовой модели.

Целевой блок традиционно определяет цели, задачи результаты и критерии оцени эффективности и сформированности профессиональных и личностных феноменов и инновационной компетентности персонала.

Содержательный (теоретико-методологический) блок включает научные подходы и принципы, лежащие в основе модели, определяет собственно учебный материал программы подготовки, а также формируемые качества, компетенции, навыки умения и т.д.

Технологический (содержательный) блок определяет содержание подготовки (компоненты готовности и подготовленности к действиям в экстремальных условиях), этапы (теоретическая, практическая, самоподготовка, научно-исследовательская и т.д.), формы и методы (лекции, тренинги, полевые испытания, моделирование и отработка на практике различных чрезвычайных ситуаций, работа на полигоне, компьютерное моделирование и т.д.) технологии и инструменты педагогического воздействия и иные составляющие модели.

Ресурсный блок включает как материально обеспечивающую базу занятий (тренажеры, оснащение полигона и т.д.), нормативно-методическое обеспечение процесса (нормативные акты, учебники и методички, компьютерные и иные стимуляторы, иные ресурсы) так и кадровый потенциал образовательной организации.

Коммуникативный блок направлен на формирование навыков выстраивания отношений между участниками образовательного процесса, компетентностей в области коммуникативных феноменов (взаимодействия в группе, групповой сплоченности, мотивации, разрешения конфликтов и т.д.).

Профилактический блок отдельно рассматривает методы и способы профилактики негативных состояний, саморегуляции, самокоррекции как самого сотрудника, так и коллег, а также выявления и помощи осужденным в данных негативных состояниях.

Организаторский блок включает управление деятельностью персонала в экстремальных условиях руководителями различного звена, это как техники и методы морально-личностной подготовки подчиненных, так и качественного, заблаговременного планирования координация ресурсов, профилактики негативных проявлений среди личного состава и осужденных и т.д.

Оценочно-результативный блок как систему мониторинга формирования необходимых компетенций и навыков (оценочные инструменты, механизмы обратной связи, коррекции мотивационно-личностных установок и ценностей).

Представленная модель позволяет не просто передать знания, а сформировать устойчивые навыки и профессиональную компетентности в области действий в экстремальных ситуациях через взаимодействие структуры и функций.

Выводы. По результатам проведенного исследования нами определен ряд проблемных вопросов реализации подготовки сотрудников к экстремальным условиям служебной деятельности. От своевременного и качественного разрешения этих вопросов зависит не только эффективность проводимой работы с сотрудниками, но и качество профессиональной подготовки и работы сотрудников в целом.

Представленная типовая структурно-функциональная модель подготовки пенитенциарного персонала к экстремальным условиям деятельности создана на основе проектирование образовательного процесса и требует интеграции различных направлений подготовки, использования активных методов обучения и создания системы непрерывного профессионального развития.

Литература:

1. Белик, Я.Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности / Я.Я. Белик. – Москва: Академия управления МВД России, 1989. – 210 с.

2. Вилкова, А.В. Стрессогенность: психотравмирующие педагогические факторы / А.В. Вилкова, С.В. Кулакова, Е.Ю. Холопова // Перспективы науки. – 2021. – № 12(147). – С. 95-97

3. Казберов, П.Н. Проблемные вопросы реализации профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД к экстремальным условиям служебной деятельности / П.Н. Казберов // Право и управление. – 2022. – № 9. – С. 130-135. – DOI: 10.24412/2224-9125-2022-9-130-135

4. Коноплева, И.Н. Эффективность тренингов для подготовки сотрудников правоохранительных органов к деятельности в экстремальных условиях / И.Н. Коноплева // Психология и право. – 2011. – Т. 1. – № 1. – С. 32-41

5. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. А.М. Столяренко. – Москва, 2001. – 228 с.

6. Пенитенциарный контроль: учебник (экспериментальный) / А.А. Прохожев, А.В. Новиков, А.М. Никитин. – Москва: Академия военных наук, 2020. – 346 с.

7. Пузыревский, Р.В. Позитивные и негативные изменения в психической деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации в экстремальных условиях / Р.В. Пузыревский, Н.И. Ткаченко,

Д.О. Орешкова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. – 2022. – № 34. – С. 372-377

8. Сластенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 2-8

9. Смирнова, О.И. Традиционные и инновационные методы и технологии образования, используемые при подготовке будущих педагогов к работе с дисгармоничной семьей / О.И. Смирнова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 171-173

10. Собчик, Л.Н. Криминологические аспекты агрессивности / Л.Н. Собчик, Б.А. Спасенников, С.В. Кулакова // Психология и право. – 2022. – Т. 12. – № 1. – С. 209-225. – DOI: 10.17759/psylaw.2022120116

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Калмыкова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий Шабаева Гузель Фагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент, директор Боронилова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме цифровой трансформации дошкольного образования и новым требованиям к личности воспитателя. Авторы обосновывают необходимость перехода от владения ИКТ к формированию информационно-коммуникационной культуры (ИКК) будущего педагога. Рассматриваются отечественные (культурологический, деятельностный, профессионально-педагогический) и зарубежные подходы. На основе анализа предлагается авторское определение ИКК как интегративного качества, включающего ценностные установки, знания и умения для этичного и здоровьесберегающего использования цифровых инструментов. Теоретически обоснована трёхкомпонентная структура ИКК: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты. Особое внимание уделяется специфике работы педагога ДОО: наглядно-образная информация, высокая интенсивность общения, необходимость психологической безопасности детей. Авторы доказывают, что формирование ИКК должно начинаться на этапе обучения в колледже и вузе, что повышает адаптивность, конкурентоспособность выпускников и профилактирует профессиональные деформации. ИКК представляет собой сложное личностное образование, а выделенные компоненты позволяют комплексно подходить к диагностике и формированию данного качества.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная культура, педагог дошкольного образования, профессиональная подготовка, ИКТ-компетентность, цифровая трансформация образования, когнитивный компонент, деятельностный компонент, мотивационно-ценностный компонент, структура личности, здоровьесберегающие технологии.

Annotation. The article addresses the problem of digital transformation of preschool education and the new requirements for the personality of the educator. The authors substantiate the need to transition from ICT proficiency to the formation of the information and communication culture (ICC) of the future teacher. Domestic (cultural, activity-based, professional-pedagogical) and foreign approaches are examined. Based on the analysis, the authors propose their own definition of ICC as an integrative quality that includes value orientations, knowledge, and skills for the ethical and health-preserving use of digital tools. The three-component structure of ICC (cognitive, activity, and motivational-value components) is theoretically substantiated. Special attention is paid to the specifics of a preschool teacher's work: visual-figurative information, high intensity of communication, and the need to ensure children's psychological safety. The authors argue that the formation of ICC should begin at the stage of training in college and university, which increases the adaptability and competitiveness of graduates and prevents professional deformations. ICC represents a complex personal formation, and the identified components allow for a comprehensive approach to the diagnosis and formation of this quality.

Key words: information and communication culture, preschool teacher, professional training, ICT competence, digital transformation of education, cognitive component, activity component, motivational-value component, personality structure, health-preserving technologies.

Введение. Цифровая трансформация системы образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. Особую значимость данная проблема приобретает в отношении педагогов дошкольного образования, работающих с детьми, чья социализация с ранних лет происходит в условиях насыщенной цифровой среды. Современный воспитатель должен не только владеть навыками использования информационно-коммуникационных технологий, но и обладать особым типом культуры, позволяющим эффективно, безопасно и этично выстраивать образовательный процесс в цифровую эпоху.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между стремительным развитием цифровых инструментов и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования информационно-коммуникационной культуры (ИКК) будущих педагогов дошкольного профиля. Цель данной статьи – на основе теоретического анализа определить сущность и структурные компоненты понятия «информационно-коммуникационная культура будущего педагога дошкольного образования».

Современный этап развития общества характеризуется глубинной цифровой трансформацией всех социальных институтов, и система образования не является исключением. Процессы информатизации, проникшие во все уровни образования, предъявляют принципиально новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период с 2020 года (и последующих стратегических документах) подчеркивается необходимость формирования у граждан компетенций цифровой экономики, что напрямую возлагает ответственность на систему педагогического образования [2].

Особую значимость и специфику данная проблема приобретает в отношении педагогов дошкольного образования. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для становления базовых компонентов личности, и именно

воспитатель выступает для ребенка первым проводником в мир культуры, в том числе и цифровой. Современные дети («цифровое поколение») с ранних лет погружены в медиасреду, однако их взаимодействие с информацией часто носит стихийный и неконтролируемый характер. В этой ситуации педагог дошкольной образовательной организации (ДОО) должен не только сам владеть современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), но и обладать особым типом профессиональной культуры, позволяющим грамотно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс, минимизируя риски для физического и психического здоровья детей и обогащая их развитие.

В научной литературе накоплен значительный фонд знаний, касающихся различных аспектов информационной культуры и компетентности. Фундаментальные основы информационной культуры личности заложены в работах Н.И. Гендиной, Э.П. Семенюка, А.А. Гречихина. Вопросы формирования ИКТ-компетентности педагогов нашли отражение в исследованиях М.П. Лапчика, Е.К. Хеннера, О.А. Кизик. Зарубежные исследования (DigCompEdu, работы П. Гилстера, Дж. Пол) фокусируются на структуре цифровых компетенций и стандартах цифровой грамотности.

Однако, как показывает анализ, большинство работ ориентированы либо на общую подготовку учителя средней школы, либо рассматривают технологическую сторону вопроса. Специфика же деятельности педагога дошкольного образования (преобладание игровой деятельности, необходимость обеспечения здоровьесберегающих условий, высокая интенсивность коммуникации с родителями) требует уточнения самого понятия «информационно-коммуникационная культура» применительно к данной профессиональной группе. Остаются недостаточно изученными ценностно-смысловые и мотивационные аспекты использования ИКТ в работе с детьми 3-7 лет, а также отсутствует целостное представление о структуре данного феномена как интегративного качества личности будущего педагога, формируемого на этапе профессиональной подготовки в колледже и вузе.

Методологическую основу исследования составили культурологический (М.М. Бахтин, В.С. Библер) и компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) подходы. В ходе работы применялись методы теоретического анализа, синтеза, сравнения и обобщения научной литературы по проблемам информационной культуры, педагогики и психологии профессионального образования, а также изучение нормативных документов (ФГОС ДО, Профессиональный стандарт педагога) [3].

Изложение основного материала статьи. Понятие «информационно-коммуникационная культура» (ИКК) не возникло спонтанно, оно прошло длительный путь становления, отражая эволюцию научных представлений о роли информации и коммуникации в жизни общества и личности. Генезис данного понятия неразрывно связан с процессами информатизации, которые принято разделять на несколько этапов, каждый из которых вносил коррективы в понимание исследуемого феномена.

Первый этап (1950-1970-е гг.) – зарождение кибернетики и появление «информационного подхода». В этот период информация начинает рассматриваться как фундаментальная научная категория наряду с материей и энергией. В центре внимания находились количественные аспекты информации, проблемы передачи сигналов, кодирования и декодирования. Понятие культуры применительно к информации практически не использовалось, преобладал термин «информационная грамотность», который понимался узко – как умение читать, писать и считать. Для педагогики того времени характерен технократический взгляд: впервые заговорили о программированном обучении, но культура взаимодействия с информацией еще не была предметом специального рассмотрения.

Второй этап (1980-е – начало 1990-х гг.) – появление термина «информационная культура» в библиотечно-библиографическом контексте. Именно в 1980-е годы начинает активно употребляться термин «информационная культура». Первоначально он трактовался преимущественно в русле библиографоведения и библиотековедения. Информационная культура понималась как совокупность знаний и умений по поиску, отбору, анализу и хранению информации, то есть как рациональная организация интеллектуальной деятельности с использованием традиционных (каталоги, картотеки) и первых автоматизированных источников. В работах Э.Л. Шапиро и Н.А. Слядневой подчеркивалась связь информационной культуры с общей культурой человека, однако коммуникативный аспект оставался на втором плане, уступая место алгоритмам работы с документальными источниками [4].

Третий этап (середина 1990-х – 2000-е гг.) – компьютеризация и смещение акцента на «компьютерную грамотность» и «ИКТ-компетентность». Массовое внедрение персональных компьютеров в образование привело к появлению понятий «компьютерная грамотность» и «информационная компетентность». На этом этапе доминировал инструментальный подход: главным считалось освоение конкретных программных продуктов и аппаратных средств. В зарубежной науке под влиянием ЮНЕСКО и Международной федерации библиотечных ассоциаций (IFLA) активно разрабатываются стандарты информационной грамотности. В работах С.А. Бешенкова, А.Л. Семенова, А.Ю. Уварова акцент делается на формирование операциональных навыков работы с информацией. Отечественные исследователи (М.П. Лапчик, И.В. Роберт) вводят понятие «ИКТ-компетентность педагога», подчеркивая необходимость специальной подготовки учителя к использованию технологий в учебном процессе. Однако в этот период все еще сохраняется разрыв между «информационной» (работа с данными) и «коммуникационной» (взаимодействие) составляющими [1].

Четвертый этап (2010-е гг. – настоящее время) – интегративный этап: от компетенции к культуре. С развитием интернета, социальных сетей, облачных технологий и мобильных устройств становится очевидным, что просто владения набором навыков недостаточно. Возникает необходимость объединения информационной и коммуникационной составляющих в единое целое. Именно в этот период понятие «информационно-коммуникационная культура» приобретает статус научной категории. Информация более не мыслится вне коммуникации: любой информационный акт (поиск, создание, распространение) одновременно является актом общения. В работах Н.И. Гендиной, И.А. Зимней, О.А. Кизик формируется представление о том, что ИКК – это не только технологический, но и мировоззренческий, этический и ценностный феномен, являющийся частью общей культуры личности [1].

Рассмотрим содержание понятийного поля информационной грамотности «Information Literacy». Американская библиотечная ассоциация (ALA) еще в 1989 году определила информационно грамотного человека как способного определить потребность в информации, найти, оценить и эффективно использовать ее [3]. Позднее эта концепция была расширена в стандартах Ассоциации колледжей и исследовательских библиотек (ACRL), где выделяются такие аспекты, как определение объема информации, критическая оценка источников, понимание экономических, правовых и социальных вопросов использования информации. Следующий аспект изучения выступает «медийная и цифровая грамотность» (Media Literacy и Digital Literacy). С развитием цифровых медиа возникает потребность в новых понятиях. Д. Бакингем (D. Buckingham) [3] развивает концепцию медиаграмотности, включающую способность анализировать и критически осмысливать медиаконтент. П. Гилстер (P. Gilster) [3] вводит понятие «цифровая грамотность» (digital literacy), понимая под ней способность понимать и использовать информацию, представленную в различных форматах из широкого спектра источников с помощью компьютеров. Ключевым здесь становится не столько технический навык, сколько когнитивная способность критически оценивать информацию в гипертекстовой среде.

Анализ эволюции понятий позволяет сделать вывод о том, что термины «информационная грамотность», «ИКТ-

компетентность» и даже «цифровая компетенция» не в полной мере отражают специфику педагогической деятельности, особенно в дошкольном образовании. Понятие «культура» (в отличие от «компетенции» или «грамотности») подразумевает не просто набор разрозненных навыков, а целостную систему качеств личности, включающую ценности, смыслы, мотивы и знания. Работа с детьми дошкольного возраста требует от педагога сформированной системы ценностей: понимания границ допустимого использования экранов, приоритета «живого» общения, ответственности за контент, который предлагается детям. Культура всегда включает ценностное отношение, тогда как компетенция может быть ценностно-нейтральной. Слово «информационно-коммуникационная» подчеркивает неразрывность двух процессов. Для педагога ДОО передача информации – это всегда акт общения (с ребенком, родителем (законным представителем), коллегой). В дошкольной педагогике невозможно отделить содержание от способа его предъявления и эмоционального контекста взаимодействия. Использование термина «коммуникационная» фиксирует внимание на диалогичности образовательного процесса даже при использовании технических средств.

Информационно-коммуникационная культура педагога дошкольного образования подразумевает наличие особого профессионального чутья, позволяющего дозировать экранное время, выбирать контент, соответствующий возрасту, и сохранять психоэмоциональный комфорт детей [1].

Таким образом, эволюция научной мысли от технократической трактовки информации к культурологической и коммуникативной закономерно привела к необходимости оперировать понятием «информационно-коммуникационная культура» применительно к подготовке будущих педагогов, особенно в сфере дошкольного детства, где технические средства являются лишь инструментом, подчиненным задачам развития, воспитания и «живого» человеческого общения. Анализ специфики профессиональной деятельности педагога дошкольного образования (ДОО) позволяет выделить особенности его информационно-коммуникационной деятельности: преобладание наглядно-образной информации (работа с детьми 3-7 лет требует визуализации); высокая интенсивность коммуникации (с детьми, коллегами, родителями, администрацией); необходимость обеспечения психологической безопасности и здоровья детей при использовании техники; ориентация на игровые и развивающие технологии [4].

С учетом этого, мы предлагаем следующее определение: «Информационно-коммуникационная культура будущего педагога дошкольного образования – это интегративное профессионально-личностное качество, представляющее собой совокупность мотивационно-ценностных установок, системы знаний о современных информационных процессах, а также практических умений и способностей, обеспечивающих целенаправленное, этичное и здоровьесберегающее использование ИКТ для решения образовательных задач, эффективного взаимодействия с участниками образовательных отношений и саморазвития в условиях цифровой среды». На основе теоретического анализа мы выделяем три взаимосвязанных компонента в структуре ИКК будущего педагога дошкольного образования. Когнитивный компонент, включает систему знаний: о современных аппаратных и программных средствах, интерактивном оборудовании (интерактивные доски, столы, планшеты), адаптированных для дошкольников; о способах поиска, критической оценки и отбора цифрового образовательного контента (развивающие мультфильмы, игры, аудиозаписи); о санитарно-эпидемиологических требованиях к организации работы детей с компьютерной техникой (СанПиН); о цифровом этикете и правилах безопасной работы в сети Интернет (информационная безопасность детей и педагога); о психолого-педагогических особенностях восприятия детьми дошкольного возраста информации с экрана. Деятельностный компонент, характеризует операциональную готовность педагога и включает умения: создавать и оформлять наглядные и дидактические материалы (презентации, видеоролики, буклеты) с учетом возрастных особенностей; использовать готовое программное обеспечение и онлайн-сервисы для организации образовательной деятельности (например, создание виртуальных экскурсий, развивающих квестов); вести профессиональную документацию в электронном виде (календарные планы, отчеты, диагностические карты); осуществлять эффективную коммуникацию с родителями через мессенджеры, социальные сети и официальные сайты (ведение группы, онлайн-консультирование); применять инструменты для самообразования (вебинары, онлайн-курсы, профессиональные сообщества). Мотивационно-ценностный компонент, является системообразующим фактором и отражает: осознание значимости ИКТ для повышения качества образовательного процесса в ДОО; потребность в творческом использовании цифровых инструментов; наличие внутренней мотивации к освоению новых технологий и непрерывному саморазвитию; сформированность ценностных ориентаций, исключающих подмену «живого» общения с ребенком компьютерными технологиями; понимание ответственности за информационную безопасность и психическое здоровье воспитанников. Формирование информационно-коммуникационной культуры должно начинаться на этапе обучения в колледже / вузе. Это обусловлено тем, что: 1. Адаптивность выпускника: молодой педагог, обладающий высоким уровнем информационно-коммуникационной культуры, быстрее адаптируется к требованиям современного детского сада (оснащенного интерактивными панелями, электронными очередями и т.д.). 2. Конкурентоспособность: умение педагога грамотно представить свой опыт в цифровой среде (портфолио, сайт, блог) повышает его профессиональный статус. 3. Работа с родителями: современные родители являются активными пользователями сети, и педагогу важно владеть языком их коммуникации для построения партнерских отношений. 4. Профилактика профессиональных деформаций: готовность к изменениям в технологической среде снижает страх перед инновациями, характерный для некоторых педагогов с большим стажем [3].

Процесс формирования должен строиться не на изолированном изучении информационно-коммуникационных технологий, а путем интеграции цифровых инструментов в изучение профильных дисциплин (теория и методика развития речи, математического развития и др.), через организацию проектной деятельности и педагогической практики с применением цифровых технологий.

Выводы. Информационно-коммуникационная культура будущего педагога дошкольного образования выступает не просто суммой технических навыков, а сложным личностным образованием, включающим ценностное отношение к информации, глубокие знания и практическую готовность к их применению в специфических условиях дошкольного детства. Выделенные компоненты (когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный) позволяют комплексно подойти к диагностике и формированию данного качества у студентов педагогических колледжей и вузов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку технологий и методик, обеспечивающих эффективное формирование всех компонентов ИКК в единстве с сохранением традиционных ценностей дошкольного воспитания.

Литература:

1. Боронилова, И.Г. Подготовка педагога электронного обучения в дошкольной образовательной организации в условиях технологии цифрового образования вуза / И.Г. Боронилова, Г.Ф. Шабаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 44-47

2. ВШЭ, Институт образования. Мониторинг цифровой трансформации общеобразовательных организаций (2020-2023 гг.): основные результаты. – Москва: НИУ ВШЭ, 2023. – 26 с.

3. Калмыкова, Т.С. Диагностика цифровой компетентности педагогов и родителей в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования по раннему инженерному образованию / Т.С. Калмыкова, И.Г. Боронилова,

Г.Ф. Шабаева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2026. – № 90. – Ч. 4. – С. 82-85
4. Калмыкова, Т.С. Психолого-педагогические условия формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на дорогах / Т.С. Калмыкова, Г.Ф. Шабаева. – Уфа: Мир Печати, 2024. – 127 с.

УДК 371.26+371.3

старший преподаватель кафедры информатики Карабут Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин факультета педагогики и психологии Осипцов Андрей Валериевич
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

ТИПОЛОГИЯ И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРАКТИК ПОДГОТОВКИ К ОГЭ И ЕГЭ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема научно обоснованного выбора педагогических практик для региональной системы подготовки к государственной итоговой аттестации. В теме статьи акцентируется на типологический и критериальный аспект сравнительного анализа. Проведена типологизация шести инвариантных моделей диагностики и коррекции учебных дефицитов старшеклассников. Для их сопоставления разработана операционализированная система из пяти критериальных блоков, учитывающая результативность, психолого-педагогическую эффективность, ресурсную экономичность, масштабируемость и адаптивность к транзитивному контексту. Эмпирически подтверждается ограниченность дескриптивных подходов при отсутствии инструментального ранжирования. На основе многоуровневой матричной оценки выявлено, что ни одна монопрактика не обеспечивает оптимального покрытия всех значимых параметров. Результаты сравнительного анализа легли в основу проектирования модульной адаптивной модели, специально ориентированной на условия Запорожской области. Модель предполагает поэтапное внедрение компонентов, от практик «быстрого старта» до стратегических ориентиров развития. Научная новизна заключается в переходе от экспертно-интуитивного отбора к критериально-верифицируемому сопоставлению практик. Практическая значимость определяется возможностью использования разработанной архитектуры региональными центрами оценки качества образования. Предлагаемый инструмент позволяет оптимизировать распределение ограниченных педагогических ресурсов в условиях интеграции новых территорий в единое образовательное пространство Российской Федерации. Методологический аппарат исследования может быть тиражирован в других регионах с аналогичными транзитивными характеристиками.

Ключевые слова: учебные дефициты, ОГЭ, ЕГЭ, типологизация практик, критериальный анализ, адаптивная модель, интеграция образования, Запорожская область, подготовка к ГИА.

Annotation. The article examines the problem of scientifically grounded selection of pedagogical practices for the regional system of preparation for the state final certification. A typology of six invariant models for diagnosing and correcting learning deficits in high school students is presented. An operationalized system of five criterion blocks has been developed for their comparison, taking into account resultivity, psycho-pedagogical efficiency, resource efficiency, scalability, and adaptability to the transitive context. Empirical evidence confirms the limitations of descriptive approaches in the absence of instrumental ranking. Based on a multi-level matrix assessment, it was revealed that no mono-practice provides optimal coverage of all significant parameters. The results of the comparative analysis formed the basis for designing a modular adaptive model specifically focused on the conditions of the Zaporozhye region. The model assumes phased implementation of components, ranging from "fast start" practices to strategic development guidelines. Scientific novelty lies in the transition from expert-intuitive selection to criterion-verified comparison of practices. Practical significance is determined by the possibility of using the developed architecture by regional centers for assessing the quality of education. The proposed tool allows optimizing the distribution of limited pedagogical resources during the integration of new territories into the unified educational space of the Russian Federation. The methodological framework of the study can be replicated in other regions with similar transitive characteristics.

Key words: learning deficits, OGE, EGE, practice typologization, criterion analysis, adaptive model, educational integration, Zaporozhye region, state final certification.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0020)

Введение. В российской школе, подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации, характеризуется неуклонным соблюдением нормативных регламентов и стандартизированными измерениями (КИМ). И одновременно гетерогенностью стартовых учебных возможностей выпускников. Начиная с 1 сентября 2023 года, был принят законопроект о введении в школах единых общеобразовательных программ, утвержденных Минпросвещения. В то же время законопроект сохраняет за школами право разрабатывать собственные образовательные программы, но их содержание и планируемые результаты «должны быть не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов федеральных основных общеобразовательных программ» указывают авторы инициативы. Более пятнадцати лет российские школьники сдают ЕГЭ, тогда как на территории Запорожской области, выпускники будут сдавать третий раз в формате принятом согласно приказу «Об особенностях проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования, формы проведения государственной итоговой аттестации и условия допуска к ней на территории Запорожской области в 2025/2026 учебном году» [4]. В течение многих лет обучения дефициты становятся системным барьером планируемых результатов, что требует перехода от фрагментарных вмешательств к адресной диагностике и научно обоснованной коррекции [8; 11]. Таким образом, поставленная задача приобретает актуальность в контексте поэтапного встраивания Запорожской области в единое образовательное пространство РФ: региональная система сталкивается с необходимостью оперативного, но методологически выверенного выбора практик, способных выравнивать качество подготовки без перегрузки педагогических и инфраструктурных ресурсов. Проведенный анализ существующих публикаций показывает преобладание локальных кейсов и экспертно-интуитивных рекомендаций, не предлагающих системной классификации и сопоставления по единой метрике [7]. Верифицируемый механизм сравнительного анализа, позволяющий ранжировать практики по операционализированным критериям, значимым именно в контексте ГИА-отсутствует. Цель исследования заключается в типологизации современных

практик диагностики и коррекции учебных дефицитов, осуществлении их сравнительного критериального анализа и проектировании на этой основе адаптивной модели, пригодной для внедрения в образовательную систему Запорожской области. Научная новизна состоит в разработке критериально-инструментального аппарата компаративного анализа, переводящего качественное описание в верифицируемое ранжирование, а также в обосновании принципов построения гибридной модели, интегрирующей типологически разнородные компоненты на основе их доказанной эффективности и ресурсной целесообразности. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов критериального анализа региональными центрами оценки качества образования, методическими службами и общеобразовательными организациями для планирования целевой подготовки к ОГЭ/ЕГЭ и оптимизации распределения ограниченных ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Объекты сравнительного анализа и их типологизация. Для выявления и преодоления учебных дефицитов старшеклассников при подготовке к ОГЭ/ЕГЭ в российской образовательной системе сложилось многообразие практик. Для этого были выделены следующие группы шести инвариантных практик (по организационно-технологическому основанию). Все представленные практики анализировались по характеристике, типичным примерам (формы, технологии) и субъектам реализации: индивидуально-тьюторские практики предполагают персонализированное сопровождение и построение индивидуальных образовательных маршрутов, адресную коррекцию дефицитов, реализуемые школьными тьюторами или педагогами-наставниками, а также внешними репетиторами и студентами-наставниками [1]; групповые (малогрупповые) практики ориентированы на работу с гомогенными группами по уровню дефицитов и дифференциацию обучения через кружки по интересам (олимпиадная/поддерживающая подготовка), группы коррекции или пары сменного состава (взаимопомощь); цифровые (платформенные) практики используют онлайн-ресурсы («Решу ЕГЭ», «Сдам ГИА», Яндекс.Учебник, Учи.ру, ЯКласс, «ЕГЭ -сочинение») для самодиагностики, автоматизированной тренировки и адаптивного обучения [9]; психолого-педагогические практики акцентируют внимание на регуляции стресса, формировании субъектной позиции и экзаменационной компетентности, реализуемые педагогами-психологами, и классными руководителями; интегративные (комплексные) практики объединяют диагностику, предметную коррекцию, тьюторство и цифровые инструменты в рамках единой школьной или муниципальной системы; профилактически-ориентированные практики направлены не на непосредственную «натаскивающую» подготовку, а на формирование учебной самостоятельности, метапредметных умений и навыков самоорганизации «на опережение».

Критерии сравнительного анализа эффективности. Для определения корректности сравнительного анализа выделена единая система критериев, по которой будут оцениваться, и сопоставляться различные практики. Система критериев сгруппирована по пяти основаниям.

1. Блок результативности операционализируется через: критерий динамики предметных результатов в виде прироста первичных/ тестовых баллов ОГЭ/ЕГЭ за определенный период, применяя сравнительный анализ результатов входной, промежуточной и итоговой диагностик [2]; t-критерий для связанных выборок; критерий снижение доли неуспевающих/«группы риска», за счет уменьшения количества учащихся, не преодолевающих минимальный порог (при сохранении сложности экзамена), выполняя расчет доли учащихся с баллом ниже min на разных срезах; критерий уменьшение «технических» ошибок и сужение «зоны дефицитов», предполагает уменьшение количества тем/типов заданий, по которым фиксируются устойчивые ошибки (выше порогового процента), производя измерения с помощью построения «профиля дефицитов» класса/школы на разных срезах [13].

2. Блок психолого-педагогической эффективности операционализируется через: критерий снижения экзаменационной тревожности (шкалы Спилбергера-Ханина, Филлипса), выполняются сравнительные замеры на входе и выходе, учитывая динамику индивидуальных показателей [3]; критерий формирования субъектной позиции за счет повышение уровня субъективного контроля (локуса контроля), атрибуция успеха/неуспеха собственным усилиям, а не внешним обстоятельствам (опросник УСК и анализ рефлексивных высказываний); критерий развития саморегуляции определяет сформированность умений планировать, контролировать, оценивать свою учебную деятельность; критерий осознанности выбора стратегий с использованием методики по Моросановой [5]; критерий субъективной удовлетворённости подготовкой, при положительной оценке учащимися собственного прогресса, полезности мероприятий, уровня поддержки, измерение анкетированием по шкале удовлетворенности Лайкерта.

3. Блок ресурсной эффективности операционализируется через: критерий кадровой, временной, материально-технической и методической затратности, используя для измерения расчёт трудо-человеко-часов на группу, коэффициент «специалист: ученик», хронометраж, анализ учебных планов, финансово-экономический анализ и экспертную оценку (наличие готовых материалов vs необходимость разработки «с нуля»).

4. Блок масштабируемости и воспроизводимости оценивает по критериям: типизация/алгоритмизируемость, зависимости от уникальных условий и возможности цифровой капсуляции. Операционализация степенью формализации практики, используя экспертную оценку готовности методического обеспечения. Выявление привязанности практики к уникальным условиям через экспертный анализ и оценка доли «технологически опосредованных» компонентов в общей структуре практики.

5. Специфический блок адаптивности к транзитивному контексту Запорожской области включает критерии: независимость от длительной предшествующей подготовки, минимальную психологическую пороговую нагрузку для педагогов и низкую требовательность к «домашнему ресурсу» учащихся, используя измерения оценку, Экспертную оценка сложности освоения практики педагогом и Оценка доли компонентов, выполняемых исключительно в школе / с использованием школьной инфраструктуры.

На основе рассмотренных групп практик и критериев, была выполнена систематизация сравнительного анализа с применением многоуровневой матричной модели (*Таблица 1*).

Таблица 1

Многоуровневая матрица сравнительной оценки практик

Критерий / Практика	**Практика 1 (тьюторская)**	**Практика 2 (групповая)**	**Практика 3 (цифровая)**	**Практика 4 (психолого-педагогическая)**	**Практика 5 Интегративная**
Результативность (прирост баллов, снижение доли «риска»	Высокая (индивидуальный темп)	Средняя (при гомогенной группе)	Вариативная (зависит от вовлечённости)	Косвенная (через снижение тревоги)	Высокая (комплексный эффект)
Психологическая эффективность	Высокая («значимый другой»)	Средняя (peer-to-peer)	Низкая/средняя (обезличенный интерфейс)	Высокая (прямое воздействие)	Высокая (психологи-ческий компонент)
Ресурсная затратность	Высокая (1:1 ставка)	Средняя (1:5-1:10)	Низкая (автоматизация, масштабирование)	Средняя (требует психолога)	Высокая (инфра-структура, координация)
Масштаби-руемость	Низкая («штучный продукт»)	Средняя (при подготовке кадров)	Высокая (платформенное тиражирование)	Средняя (дефицит психологов)	Низкая (требует «особой» школы)
Адаптивность к транзитивному контексту ЗО	Высокая (гибкость, учёт индивидуального «разрыва»)	Средняя (сложно при гетерогенных классах)	Высокая (любая точка входа)	Высокая (актуальна при любых условиях)	Низкая (сложно организовать на старте)

По представленным результатам, многоуровневой матрицы сравнительной оценки практик, эмпирическая картина показывает, что изолированное применение любой из моделей оставляет пробелы в критериях. Цифровые практики выигрывают в масштабируемости, тьюторские и групповые – в индивидуализации, психолого-педагогические – в регуляции эмоционального компонента, а интегративные – в комплексности, но требуют развитой инфраструктуры.

По итогам сравнительного анализа выделили три категории практик (с точки зрения их применимости в условиях Запорожской области на переходном этапе), и сделали рейтинговую оценку и категоризацию практик по приоритетности внедрения. Категория «Быстрого старта» по дает высокую приоритетность с возможностью реализации в текущем году, несмотря на низкие ресурсный порог. В то же время не требует длительного обучения педагогов, можно примент цифровые практики («Решу ЕГЭ» самодиагностика на платформах).

Категория институциональной интеграции средняя приоритетность , которая требует организационных изменений на уровне школы (создание групп, перераспределение нагрузки, повышение квалификации), но приносит стабильный, системный результат. Как пример можно использовать групповые практики (разноуровневые группы, «коррекционно-развивающие» модули), интегративные практики с элементами тьюторства (кураторы параллели).

И завершающая категория-самая низкая, перспективного развития, внедрение которой подразумевасяет только в пилотном режиме, и ориентирована на «образцовые» школы; для массового внедрения-после стабилизации системы). Требует значительных ресурсов (кадровых, инфраструктурных, временных), которые не могут быть быстро масштабированы, но являются «ориентиром» (образцом) для развития системы в будущем. Применяемая практика данном случае полноценная тьюторская модель (1 тьютор на 5-10 учеников), «ресурсный центр» подготовки на базе вуза; интегративная модель со штатными психологами, логопедами, тьюторами.

На основе реальных практик апробированных в различных регионах РФ и описанных в научно-педагогической литературе спроектировали адаптивную модель диагностики и коррекции (АМКД-ГИА) для Запорожской области [12]. За основу взяты реальные кейсы (Томская область, Ярославль, Москва/Казань, Воронеж, Татарстан) (*Таблица 2*).

Кейсы подтверждают, что при грамотном комплементарном включении компонентов наблюдается устойчивый прирост предметных результатов на 12-23% и снижение ситуативной тревожности на 30-35%.

За основу АМКД-ГИА взяли четыре модуля: диагностико-аналитический, базирующийся на стандартизированном стартовом срезе на основе матрицы планируемых результатов ФГОС/КИМ [10]; коррекционно-траекторный модуль, обеспечиваэщий алгоритмическое назначение компонентов; мониторингово-управленческий модуль фиксирует ежемесячные диагностические срезы, визуализирует с помощью интерактивной информационной панели для педагогов; ресурсно-кадровый модуль формирует региональный банк цифровых инструментов, программу повышения квалификации по диагностике дефицитов и сетевое взаимодействие с опорными вузами и ЦОКО [6].

Таблица 2

Эмпирические практики (кейсы)

Название практики / проекта	Регион / база апробации	Сущностная характеристика	Оценка эффективности (по данным публикаций)
«Тьюторский ресурсный центр»	Томская область, гимназии	Создание школьного тьюторского центра, где тьюторы (из числа педагогов или приглашённые) сопровождают группы по 5-7 учеников, выявляют дефициты, проектируют ИОМ	Рост среднего балла ЕГЭ на 12-15%; снижение доли «группы риска» на 30% (по данным отчёта Департамента образования Томской области, 2021)
«Коррекционно-развивающие модули в рамках внеурочной деятельности»	Ярославская область, общеобразовательные школы	Разработаны 16-часовые модули по математике и русскому языку для 11 классов, сориентированные на выявление и коррекцию типичных дефицитов (по анализу данных стат. отчётов школ за 3 года)	По результатам ВПР и пробных ЕГЭ: сокращение количества учеников, допустивших ошибки по «корректируемым» темам в 2,2 раза (канд. дисс. Е.В. Смирнова, 2022)
«Цифровой наставник» (СберКласс / Яндекс.Учебник + педагогическое сопровождение)	Москва, Санкт-Петербург, Казань	Комбинация онлайн-диагностики на платформе, автоматического построения профиля дефицитов и очных консультаций (мастер-групп) по наиболее проблемным темам	Прирост первичного балла у участников проекта (пилот 2023, n=450) на 23% выше по сравнению с группами, занимавшимися только по традиционной методике
«Психолого-педагогическое сопровождение подготовки к ЕГЭ (программа «Экзамен без стресса»)	Воронежская область, школа № 43	12-часовая психологическая программа (тренинги, рефлексивные часы, работа с родителями), интегрированная с предметной подготовкой	Снижение уровня ситуативной тревожности (опросник Спилбергера) на 35%; повышение удовлетворённостью подготовкой (на 40%)
«Летний выездной интенсив "На все 100"»	Республика Татарстан, загородные лагеря	Двухнедельная выездная смена (10-11 классы) с ежедневными мастер-классами, пробными экзаменами, психологическими тренингами	По сравнению с контрольной группой (не участвовавшей в интенсиве) – средний балл ЕГЭ выше на 8-10 баллов; снижение доли несдавших ОГЭ на 17%

Выводы. Проведённый критерийно-ориентированный сравнительный анализ современных практик диагностики и коррекции учебных дефицитов старшеклассников при подготовке к ОГЭ/ЕГЭ продемонстрировал их типологическую дифференциацию и неравноценность по ключевым метрикам эффективности. Установлено, что ни одна из инвариантных моделей не обеспечивает оптимального покрытия всех значимых критериев, что требует перехода от монопрактик к комплементарной архитектуре. Научная новизна исследования заключается в разработке верифицируемого критериального аппарата, позволяющего инструментально ранжировать практики и обоснованно отбирать компоненты для регионального проектирования. Практическим результатом стала адаптивная модель (АМДК-ГИА), структура и логика внедрения которой напрямую вытекают из данных критериального анализа, где интеграционные условия Запорожской области.

Литература:

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2021. – 280 с.
2. Ковалева, Г.С. Мониторинг качества образования: методические подходы и результаты / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, О.Б. Логинова. – Москва: ФИОКО, 2022. – 198 с.
3. Кочетова, Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение экзаменационного стресса / Н.Н. Кочетова, Е.В. Иванова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 67-81
4. Российская Федерация. Министерство просвещения. Приказ № 232/551 от 4 апреля 2023 года «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования». – Москва, 2023. – URL: https://docs.edu.gov.ru (дата обращения: 15.05.2026)
5. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции / В.И. Моросанова. – Москва: Наука, 2021. – 286 с.
6. Полат, Е.С. Сетевое взаимодействие в образовании: теория и практика / Е.С. Полат. – Москва: Владос, 2022. – 344 с.
7. Рособрнадзор. Ежегодный аналитический отчет о состоянии системы оценки качества общего образования / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – Москва, 2024.
8. Селеко, Г.К. Учебные дефициты: диагностика, типология, коррекция / Г.К. Селеко // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 89-107
9. Тиллинг, А.А. Цифровые технологии в диагностике образовательных результатов / А.А. Тиллинг, М.И. Жалдак // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 45-58
10. ФИПИ. Аналитические и методические материалы по результатам ЕГЭ 2023-2025 гг. / Федеральный институт педагогических измерений. – Москва, 2025.
11. ФИРО. Методические рекомендации по диагностике и коррекции учебных дефицитов обучающихся / Федеральный институт развития образования. – Москва, 2023.
12. Хасанова, Л.М. Адаптивные образовательные траектории в старшей школе / Л.М. Хасанова, З.И. Ганеева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 134-142
13. Хуторской, А.В. Диагностика учебных достижений: учебное пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Педагогическое общество России, 2021. – 312 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования Каракотова Светлана Абугалиевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования Алиева Дияна Курмановна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования Хачирова Зимфира Кемаловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. Данная статья посвящена формированию креативности студентов младших курсов педагогического факультета. Это требует создания целостной образовательной среды. Актуальность темы не вызывает сомнений. Креативность не возникает спонтанно. Она развивается в условиях, стимулирующих самостоятельность мышления, инициативу, исследовательскую активность и готовность к поиску нестандартных решений. В этой связи особую значимость приобретают педагогические условия и методы обучения. Они должны быть направлены на активизацию творческой деятельности студентов. Цель данной статьи – теоретически обосновать и предложить практический инструментарий для формирования креативности студентов младших курсов педагогического факультета. Практической значимостью статьи является вероятность применения педагогических способов в образовательном процессе педагогических вузов. Их внедрение способствует развитию творческого потенциала студентов, повышению качества профессиональной подготовки и формированию готовности к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: креативность, творческий потенциал, исследование, условия, методы, формирование, инновационная деятельность, образовательная среда.

Annotation. This article focuses on developing creativity in junior students of the Faculty of Education. This requires the creation of a holistic educational environment. It should be focused on developing the individual's creative potential. The relevance of this topic is undeniable. Creativity does not arise spontaneously; it develops in conditions that encourage independent thinking, initiative, research, and a willingness to seek innovative solutions. In this regard, pedagogical conditions and teaching methods are particularly important. They should be aimed at activating students' creative activity. The purpose of this article is to theoretically substantiate and propose practical tools for developing creativity in junior students of the Faculty of Education. The practical significance of the study lies in the potential for using the proposed pedagogical conditions and methods in the educational process at pedagogical universities. Their implementation promotes the development of students' creative potential, improves the quality of professional training, and develops readiness for innovative teaching.

Key words: creativity, creative potential, research, conditions, methods, development, innovative activity, educational environment.

Введение. Важным элементом образовательной среды является общение преподавателя и студентов, основанное на сотрудничестве и взаимном уважении.

Не менее значимым условием выступает ориентация образовательного процесса на активную познавательную деятельность студентов. Переход от репродуктивных методов обучения к активным и интерактивным формам способствует развитию самостоятельности мышления и формированию навыков творческого решения задач.

Важно, чтобы студенты выступали не пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса [1, С. 48].

Особую значимость креативность приобретает в профессиональной деятельности педагога. Учитель ежедневно сталкивается с необходимостью адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям учащихся, поиска эффективных методов обучения и создания благоприятной образовательной среды.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и предложить практический инструментарий для формирования креативности студентов младших курсов педагогического факультета.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях модернизации образования и усиления требований к профессиональной подготовке педагогических кадров особое значение приобретает развитие креативности будущих учителей. Современная образовательная среда ориентирована на формирование личности, способной к самостоятельному мышлению, инновационной деятельности и творческому решению профессиональных задач. В этой связи формирование креативности студентов педагогических факультетов становится важным направлением совершенствования высшего педагогического образования.

Одним из ключевых условий формирования креативности является создание развивающей образовательной среды. Такая среда предполагает атмосферу психологической безопасности, доверия и поддержки. В такой среде студенты не боятся высказывать оригинальные идеи и допускать ошибки. Отсутствие страха оценки способствует свободному выражению мыслей и развитию творческой инициативы [2, С. 26].

Действенным методом развития креативности является проблемное обучение. Постановка проблемных вопросов и педагогических ситуаций стимулирует студентов к анализу, поиску альтернативных решений и аргументации собственной позиции. Решение проблемных задач способствует развитию гибкости мышления, умения видеть проблему с разных точек зрения и находить оригинальные пути её решения.

Например, студентам может быть предложено разработать способы повышения мотивации школьников к обучению или предложить альтернативные методы объяснения сложного учебного материала [3, С. 166].

Проектная деятельность представляет собой важный инструмент развития креативности. В процессе работы над проектами студенты самостоятельно формулируют цели, планируют деятельность, ищут информацию и представляют результаты. Проектная деятельность способствует развитию инициативности, ответственности и способности к творческому преобразованию педагогических идей. Тематика проектов может быть связана с разработкой учебных занятий, созданием образовательных игр, подготовкой интерактивных материалов или организацией внеурочных мероприятий [3, С. 129].

Кейс-метод позволяет моделировать реальные педагогические ситуации и стимулирует студентов к поиску решений, основанных на анализе конкретных условий. Работа с кейсами развивает критическое мышление, умение принимать решения в условиях неопределенности и способность применять теоретические знания на практике.

Например, студентам может быть предложено рассмотреть ситуацию конфликта в классе и предложить несколько вариантов его конструктивного разрешения.

Игровые технологии обучения создают благоприятные условия для развития воображения и творческой активности. Ролевые игры, педагогические тренинги и моделирование учебных ситуаций позволяют студентам примерить на себя роль учителя, экспериментировать с методами обучения и искать оригинальные подходы к решению педагогических задач. Игровая форма деятельности снижает психологическое напряжение и способствует свободному проявлению творческих способностей [5, С. 360].

Важную роль в развитии креативности играют творческие задания, направленные на развитие дивергентного мышления. Это могут быть задания на разработку нестандартных упражнений, создание альтернативных объяснений учебного материала, разработку визуальных схем и образовательных квестов. Такие задания стимулируют гибкость мышления и способность генерировать оригинальные идеи.

Использование междисциплинарных связей также способствует развитию креативности. Интеграция знаний из различных областей позволяет студентам видеть проблему комплексно и находить нестандартные решения. Например, соединение педагогики с элементами психологии, искусства и цифровых технологий способствует созданию инновационных образовательных продуктов [4, С. 141].

Цифровые технологии открывают новые возможности для творческой самореализации студентов. Использование мультимедийных презентаций, образовательных платформ, интерактивных досок и цифровых инструментов позволяет создавать визуально привлекательные и оригинальные учебные материалы. Работа с цифровыми ресурсами развивает креативное мышление и формирует навыки, востребованные в современной образовательной практике.

Существенным фактором формирования креативности является развитие рефлексии. Анализ собственной деятельности, осмысление успешных и неудачных решений, обсуждение результатов работы способствуют осознанию творческого процесса и формированию способности к самосовершенствованию. Рефлексивные обсуждения позволяют студентам оценивать собственные идеи и находить пути их улучшения [5, С. 196].

Участие в творческой деятельности повышает интерес к обучению, способствует осознанию значимости профессиональной подготовки и формирует чувство удовлетворенности результатами собственной работы. Студенты начинают воспринимать учебный процесс как пространство самореализации, а не только как источник знаний.

Кроме того, развитие креативности способствует профессиональному самоопределению будущих педагогов. Творческая активность помогает студентам осознать собственные сильные стороны, сформировать индивидуальный стиль педагогической деятельности и подготовиться к инновационной практике. Креативный подход к решению педагогических задач формирует уверенность в профессиональных возможностях и готовность к самостоятельной работе [6, С. 167].

Таким образом, формирование креативности студентов младших курсов педагогического факультета возможно при создании развивающей образовательной среды и использовании активных методов обучения, стимулирующих творческую деятельность.

Проблемное обучение, проектная деятельность, кейс-метод, игровые технологии и творческие задания способствуют развитию гибкости мышления, инициативности и способности к инновационной педагогической деятельности. Реализация данных педагогических условий позволяет подготовить будущих учителей, способных эффективно работать в современной образовательной среде и формировать творческий потенциал учащихся [7, С. 133].

Креативный педагог способен внедрять инновационные технологии, применять разнообразные педагогические подходы и стимулировать творческую активность обучающихся. Таким образом, развитие креативности будущих педагогов является важным условием повышения качества образования.

Выводы. Проведённый теоретический анализ показал, что креативность представляет собой комплексное личностное качество, включающее способность к генерации оригинальных идей, гибкость мышления, развитое воображение и готовность к поиску нестандартных решений. Она имеет многокомпонентную структуру, включающую когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие элементы, и формируется в процессе активной познавательной и творческой деятельности.

В ходе исследования установлено, что младшие курсы педагогического факультета представляют собой важный этап формирования профессиональной личности будущего учителя. В этот период происходит адаптация студентов к условиям высшего образования, формирование профессиональной мотивации и становление педагогического мышления. Создание условий для развития креативности на раннем этапе обучения способствует формированию гибкости мышления, уверенности в собственных возможностях и готовности к инновационной педагогической деятельности.

Анализ педагогических условий формирования креативности показал, что её развитие возможно при создании развивающей образовательной среды, основанной на сотрудничестве, психологической безопасности и поддержке инициативы студентов.

Атмосфера доверия и уважения способствует свободному выражению идей, снижает страх ошибок и стимулирует творческую активность.

Особую эффективность в формировании креативности демонстрируют активные и интерактивные методы обучения. Проблемное обучение стимулирует аналитическое мышление и поиск альтернативных решений. Проектная деятельность развивает самостоятельность, инициативность и способность к творческому преобразованию педагогических идей. Кейс-метод формирует навыки принятия решений в условиях неопределенности, а игровые технологии способствуют развитию воображения и гибкости мышления. Творческие задания и междисциплинарные подходы позволяют студентам видеть проблему комплексно и находить нестандартные решения [8, С. 136].

Использование цифровых технологий расширяет возможности творческой самореализации студентов и способствует созданию инновационных образовательных продуктов. Развитие рефлексии помогает студентам осознавать собственный творческий опыт, анализировать результаты деятельности и совершенствовать профессиональные навыки.

Участие в креативной деятельности повышает интерес к обучению, формирует чувство профессиональной значимости и способствует осознанию ценности педагогической профессии. Студенты начинают воспринимать образовательный процесс как пространство самореализации и профессионального роста.

Креативное мышление формирует готовность к изменениям, гибкость профессионального поведения и устойчивость к профессиональным трудностям [9, С. 232].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных педагогических условий и методов в образовательном процессе педагогических вузов. Их внедрение способствует развитию творческого потенциала студентов, повышению качества профессиональной подготовки и формированию готовности к инновационной педагогической деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических инструментов для оценки уровня креативности студентов, изучением динамики её развития на различных этапах профессиональной подготовки, а также разработкой программ формирования креативности с использованием цифровых образовательных технологий [10, С. 141].

Таким образом, создание образовательной среды, стимулирующей творческую активность, и использование

инновационных методов обучения позволяют подготовить специалистов, способных эффективно работать в современной школе, внедрять инновации и формировать творческую личность учащихся. Развитие креативности будущих педагогов способствует не только их профессиональной самореализации, но и повышению качества образования в целом.

Литература:

1. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А. Барышева. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 206 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2020. – 118 с.
3. Каракотова, С.А. Карачаевцы о значении умственного воспитания в едином процессе формирования личности / С.А. Каракотова // Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2018. – С. 123-128
4. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения – 2020: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144
5. Лепшокова, Е.А. Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2021. – № 7(197). – С. 195-198
6. Лепшокова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: Издательство КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2022. – С. 166-170
7. Лепшокова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: сборник научных статей. – Карачаевск: Издательство КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 132-136
8. Хачирова, З.К. Формирование у школьников культуры поведения / З.К. Хачирова, С.А. Каракотова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – 928 с.
9. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: международный сборник научных статей. – Карачаевск: Издательство КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 231-234
10. Тоторкулова, К.А. Роль образования в социуме / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: международный сборник научных статей. – Карачаевск: Издательство КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 228-231

Педагогика

УДК 378

бакалавр Качалова Илиана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СИНТЕЗИРОВАННАЯ МЕТОДИКА «ДЫХАНИЕ-ЗВУК-ДВИЖЕНИЕ» В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию синтезированной методики «Дыхание-Звук-Движение» для коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста посредством вокальных упражнений. Обосновывается целесообразность использования синтеза вокально-педагогических технологий, логопедии и фониатрии для коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста. Показана связь речевой и певческой функции голосового аппарата. Обосновывается значимость постановки и формирования правильного дыхания, фонации и артикуляционной координации в работе с речевыми нарушениями детей младшего школьного возраста. Предлагается синтезированная методика коррекции речевых нарушений детей младшего школьного возраста на основе сочетания методик дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой и фонопедического метода развития голоса В.В. Емельянова, названная автором «Дыхание-Звук-Движение». Приводится описание данной методики, обосновывается физиологическая целесообразность, педагогические основания и возможности предложенного подхода. Подчеркивается, что интеграция вокальных методов в коррекционный процесс речи повышает эффективность работы с речевым аппаратом ребенка, так как способствует формированию мышечной памяти и переносу сформированных навыков в повседневную речевую практику ребенка, что позволяет качественно исправлять речевые несовершенства. Автором синтезированной методики является студентка Мининского университета, разработавшая методику при подготовке выпускной квалификационной работы под руководством преподавателя кафедры Продюсерства и музыкального образования. На основе данной методики проведен педагогический эксперимент, представленный в ВКР студентки.

Ключевые слова. речевые нарушения, речевое дыхание, вокальные методики, дыхательная гимнастика, А.Н. Стрельникова, метод В.В. Емельянов, артикуляция, голосовой аппарат, синтезированная методика «Дыхание-Звук-Движение».

Annotation. This article describes a synthesized method, «Breath-Sound-Movement», for the correction of speech disorders in primary school-aged children through vocal exercises. It substantiates the feasibility of using a synthesis of vocal-pedagogical technologies, speech therapy, and phoniatrics to correct speech disorders in primary school-aged children. The relationship between the speech and singing functions of the vocal apparatus is demonstrated. The importance of setting and developing correct breathing, phonation, and articulatory coordination in working with speech disorders in primary school-aged children is substantiated. A synthesized method for the correction of speech disorders in primary school-aged children is proposed based on a combination of A.N. Strelnikova's breathing exercises and V.V. Emelianov's phonopedic method of voice development, called «Breath-Sound-Movement». A description of this method is provided, along with a substantiation of the physiological feasibility, pedagogical foundations, and the potential of the proposed approach. It is emphasized that integrating vocal methods into speech correction improves the effectiveness of speech therapy for children, as it promotes the development of muscle memory and the transfer of acquired skills into the child's everyday speech practice, enabling effective correction of speech imperfections. The author of the synthesized method is a student at the University of Minsk, who developed it while preparing her final qualifying work under the guidance of a faculty member in the Department of Production and Music Education. A pedagogical experiment based on this method was conducted and presented in the student's final qualifying work.

Key words: speech disorders, speech breathing, vocal methods, breathing exercises, A.N. Strelnikova, V.V. Emelianov's

method, articulation, vocal apparatus, the synthesized «Breath-Sound-Movement» method.

Введение. Гипотеза исследования строилась на признании тесной взаимосвязи речевых и певческих функций голосового аппарата и предполагала, что занятия вокалом могут оказать благоприятное воздействие на развитие речи ребенка. Одна из авторов статьи – студентка, предложившая синтезированную методику, апробированную в образовательном учреждении. Она имеет специальность вокалиста, полученную в музыкальном колледже. Получая педагогическое образование на уровне бакалавриата по очно-заочной форме обучения, она работала по специальности в Доме культуры руководителем вокального кружка, позже в дошкольном образовательном учреждении, параллельно уделяя большое внимание развитию речи собственного ребенка-аутиста. Студентка обратила внимание на речевые нарушения детей, обратилась к специальной литературе и специалистам, с помощью которых определила основные причины речевых нарушений детей младшего школьного возраста. Имея опыт постановки голоса во время обучения в колледже, она «наложила» его на теоретические знания и повседневную практику, что вылилось в создание описываемой методики коррекции речи.

Изложение основного материала статьи. Нарушения речи затрагивают как звукопроизношение, так и общие навыки межличностного взаимодействия. Их исправление требует комплексного, междисциплинарного подхода, сочетающего достижения общей и специальной педагогики, вокальных методик, обязательного учета рекомендаций врача-фониатора. Стандартные методы работы с речевыми нарушениями акцентируются именно на коррекции артикуляции. Специалисты по работе с вокалом подходят к постановке голоса комплексно, в том числе учат правильному дыханию, которое активно участвует в формировании речевого акта. При работе с детьми с нарушением речи целесообразно заимствовать этот опыт. В данном случае метод «Парадоксальной гимнастики» А.Н. Стрельниковой выступает эффективным инструментом, доказавшим свою высокую пользу в формировании правильного диафрагмального дыхания и увеличении жизненной емкости легких – одних из ключевых факторов для формирования правильного речевого выдоха [5]. Так же очень эффективным инструментом выступает фонопедический метод В.А. Емельянова, основанный на принципах вокальной педагогики и физиологии для развития певческого дыхания и интонационно-мелодической стороны речи [3]. Каждый из методов активно используется специалистами. Авторы не встречали описания методики, которая объединила бы оба метода для коррекции речевых нарушений.

Гимнастика А.Н. Стрельниковой наполняет организм необходимым энергетическим ресурсом, а фонопедический метод В.В. Емельянова осуществляет тонкую физиологическую настройку голосового аппарата, при помощи довербальных звуковых сигналов. Такой синтез способствует комплексному коррекционному воздействию, а также формированию полноценной дыхательной опоры, это дает возможность купировать гипертонус гортани и создать защитный барьер для голосовых складок, что является необходимым условием для качественной коррекции речи детей младшего школьного возраста. Вокальный педагог, музыковед, Л.Б. Дмитриев указывал, что наиболее правильным для пения является нижнегрудной тип дыхания. Л.Б. Дмитриев описывал данный тип дыхания как фундаментальный процесс для профессиональных исполнителей, так как при его использовании активно задействуется и диафрагма и нижние отделы грудной клетки, что позволяет набирать достаточный объем воздуха, что очень важно, без подъема плеч и обеспечивать дыхательную опору для звука Он показал, что нижнереберно-диафрагмальное дыхание создает наилучшие условия для дыхательной опоры и оптимального контроля над выдохом, что в обычной речи реализуется в возможности произносить длинные фразы, соблюдать необходимые паузы и поддерживать стабильную громкость без форсирования голосовых складок. [2]. Согласно концепциям отечественных ученых, работы которых формируют фундамент логопедии и детской психологии речи [4; 6; 7], к возрасту 6-7 лет, к своему завершению приходит важный этап речевого развития у ребенка, когда, кроме всего прочего, артикуляционный аппарат уже должен быть физиологически готов к чистому произношению всех групп звуков. Исследования классиков логопедии [7] подтверждают, что причиной артикуляционных нарушений у младших школьников могут быть органические поражения центральной нервной системы, которые проявляются в патологии мышечного тонуса.

Вокальные упражнения требуют длительного и контролируемого выдоха. Они включают в себя артикуляционную гимнастику, и если уроки вокала адаптированы под задачи коррекции нарушений, то они являются весьма эффективным инструментом в коррекции. Пение – это мощный инструмент для исправления этих физических проблем. Вокальные упражнения способствуют становлению правильного дыхания, обучают ребенка долго держать выдох, плавно и равномерно распределять весь дыхательный запас на всю речевую или певческую фразу, и управлять голосом. Это зарядка для всего речевого аппарата. Чтобы обучить ребенка чистой речи, нам нужно работать над правильным дыханием и мышцами. Уроки вокала – это прекрасная возможность для такой физической тренировки. Из проведенного теоретического анализа психолого-речевых особенностей младших школьников и изучения педагогических подходов последовал вывод о целесообразности создания синтеза фонопедического метода В.В. Емельянова и дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой. Такая методика может обеспечить комплексное воздействие на речевой аппарат ребенка.

Фонопедический метод развития голоса В.В. Емельянова – метод коррекции речи и техники вокализации, созданный на основе физиологических принципов, таких как координация голосового аппарата через самоконтроль и телесные ощущения. Она включает комплекс упражнений для расслабления мышц, снятия зажимов и расширения диапазона голоса [3]. В вокальной педагогике его называют «пением ощущениями» [1]. Гимнастика А. Стрельниковой основана на активном вдохе носом: резком, коротком, шумном. При втягивании воздуха в себя, во время движения, выдох происходит сам собой, после каждого вдоха. Выдох не контролируется. Сочетаемые с наклонами, приседаниями, обхватыванием рук, вдохи позволяют вентилировать самые глубокие отделы легких. Включенные в работу руки, ноги, корпус и диафрагма, при выполнении упражнений насыщают организм кислородом и улучшают кровообращение.

Значимость синтеза методик заключается во взаимодополняемости этих методов. Если методика А.Н. Стрельниковой направлена на укрепление дыхательной мускулатуры: диафрагмы, межреберных мышц, развитие речевого дыхания, то метод В.В. Емельянова нацелен на развитие координации голосового аппарата: улучшение мышечной работы губ, языка, щек и укрепление фонационного выдоха. Методики А.Н. Стрельниковой и В.В. Емельянова, уникально дополняют друг друга на физиологическом уровне. Снятие мышечного напряжения: повороты, наклоны по методу Стрельниковой, снимают шейно-плечевые зажимы, что решающе важно для «Фонематического метода развития голоса» Емельянова, так как мышечные зажимы, создают сложности для правильной работы гортани. Система вокально – коррекционного подхода «Дыхание-Звук-Движение», направленная на комплексную коррекцию речевых функций и постановку правильного дыхания сочетает фонематическое развитие – способность ребенка различать звуки речи на слух, и правильно их произносить и петь, и работу над интонационно-ритмическими компонентами речи (темп, ритм, мелодика, громкость, тембр, паузы, ударение), которые придают ей выразительность, эмоциональную окраску и помогают передавать смысл (по Емельянову) с усилением дыхательно-голосового аппарата и развитием общей моторики (по Стрельниковой). Методика реализуется в виде трех основных этапов: подготовительный – разогрев, основной изаключительный.

Подготовительный этап (зевок, скороговорка, «пила»). Расслабить «зажимы» на горле, три раза изобразив зевание. Для разогрева голоса и речевого аппарата проговорить: Бе-га-ют / по у-ли-це / бо-си-ком / три ку-ри-цы. Такое сочетание звуков «Б», «У» и «И» заставляет работать основные группы мимических мышц. Для работы над дыханием (по методике А.Н. Стрельниковой) сделать короткий, резкий вдох носом и на одном дыхании произнести скороговорку от одного до трех раз подряд, постепенно увеличивая количество, ускоряя темп, при этом максимально утрировать звук «Б» в слове «Бегают» и «Босиком» (по методике В.В. Емельянова). Использование этой скороговорки позволяет закреплять навык управления опорой, тембром и артикуляцией. Стандартная артикуляционная гимнастика разогревает мышцы, подготавливая их к работе. Этот же метод тренирует мышцы уже в процессе речи. Это позволяет превратить анатомическую работу: подъем языка, смыкание губ, в речевой навык. Мы не просто «разминаем» губы, мы учим их работать на конкретных фонемах: «Б», «У», «И».

Упражнение «Настраиваем пилу» (Разогреваем связки).

Ладони крепко сцеплены в замок, и выдвинуты вперед, локти не прижаты к телу. *Вдох* (по методике Стрельниковой): ШМЫГ носом. *Выдох-звук* (по методике В.В. Емельянова): на движении от себя расслабить горло. Звук «У» должен быть узким и направленным, как будто выдувается через тонкую трубочку. Петь на глиссандо. Нужно представить, что твои руки, это рычаг управления высотой голоса, и чем дальше твои руки уходят вперед, тем выше взлетает звук. Важно следить, чтобы плечи не поднимались на вдохе, вся работа идет в руках и диафрагме. Упражнение работает на снятие статики, заставляет работать диафрагму. Пропеваемый на глиссандо звук «У» мягко растягивает голосовые связки по всей длине. Это сравнимо с мышечной разминкой спортсмена, когда мышцы разогреваются плавно, без резких ударов и перегрузок. В.В. Емельянов считает, что пение на глиссандо является фундаментальным инструментом для работы со связками.

Второй этап. Упражнение «Насос-Слог». На этом этапе происходит закрепление навыка ровного, управляемого фонационного выдоха, с четкой проработкой артикуляционных согласных. Руки на ребрах (чтобы контролировать работу мышц), короткий, шумный вдох носом (по методике А.Н. Стрельниковой). Затем, (по методике В.В. Емельянова) следует контролируемый выдох через рот, имитируется работа насоса. На каждый слог делается один короткий, упругий толчок, воздух как бы выталкивается из легких, произносятся звуки: «па-пу-по» (развивает подвижность и силу смыкания губ), «та-ту-то» (тренирует кончик языка), «к» (тренировка корня языка). Далее делается новый вдох носом (по методике А.Н. Стрельниковой). Руки остаются на ребрах. Артикуляционный выдох (по методике В.В. Емельянова) с пропеванием гласного: ровный, долгий выдох на гласный звук «А». Во время выдоха и пропевания звука «А» необходимо ритмично сжимать и разжимать пресс – имитируя «насос». В процессе исполнения упражнения происходит укрепление дыхательной мускулатуры. Имитация работы насоса – толчкообразные выдохи на слоги обучают ребенка дозировать и распределять набранный воздух. Вместо того чтобы выдыхать весь воздух на первом же слове, ребенок учится использовать мышцы пресса для постепенного выдоха воздуха на всю фразу. Запрет на повторный вдох в серии слогов заставляет ребенка использовать воздух постепенно и из нижних отделов легких, а это является основой правильного, глубокого речевого дыхания.

Третий этап. Для закрепления навыков правильного речевого поведения описанную практику необходимо перенести в повседневную жизнь: стимулировать детей к пересказу, рассказыванию историй с сохранением правильного дыхания и пауз.

Выводы. Синтез двух методик: дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой и фонопедического метода В.В. Емельянова позволил создать единую систему «Дыхание-Звук-Движение». Как показали результаты эксперимента, который охватил период с ноября 2023 по январь 2026 г., экспериментальная группа детей младшего школьного возраста продемонстрировала эффективность методики «Дыхание-Звук-Движение». Дети более свободно владеют голосом и дыханием: демонстрируют более четкое звукопроизношение, делают правильные паузы, вдохи и выдохи в процессе речи. Синтез методик А.Н. Стрельниковой и В.В. Емельянова дает положительный эффект при речевых «зажимах». Автор синтезированной методики – студентка (и уже выпускница) Мининского университета планирует развивать методику «Дыхание-Звук-Движение» в своей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Дейша-Сионицкая, М.А. Пение в ощущениях / М.А. Дейша-Сионицкая. – Москва: Государственное музыкальное издательство (Музгиз), 1959. – 64 с.

2. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 1968. – 675 с.

3. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов. – Санкт-Петербург: Лань, 2007. – 192 с.

4. Карпова, С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками / С.Н. Карпова. – Москва: Просвещение, 1967. – 183 с.

5. Стрельникова, А.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / А.Н. Стрельникова, М.Н. Щетинин. – Москва: Метафора, 2003. – 128 с.

6. Фатеева, Н.М. Особенности формирования речевого дыхания у детей младшего школьного возраста / Н.М. Фатеева, М.А. Посохова // Вестник образования и науки. – 2018. – № 4. – С. 45-52

7. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1969. – 124 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Киселев Михаил Юрьевич
Казанский государственный институт культуры (г. Казань)

ПРИНЦИП МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ КИНООПЕРАТОРОВ

Аннотация. В статье обосновывается, что педагогический принцип выступает системообразующим конструктом профессионального образования, объединяющим методологию, теорию и практику. Цель исследования – обосновать принцип междисциплинарности как основу профессиональной подготовки будущих кинооператоров. Раскрыто значение педагогического принципа для теории и практики профессионального образования, включая системную ориентацию, методологическую функцию, интеграцию эмпирических данных и гуманистических ценностей. Показано, что профессиональная подготовка будущих кинооператоров опирается на систему общих принципов (научность, систематичность, единство теории и практики, сознательность, природосообразность, доступность, индивидуализация, требовательность и уважение к личности). Обосновано, что специфика кинооператорской деятельности обусловливает необходимость выделения специального принципа – принципа междисциплинарности. Сформулировано определение

принципа междисциплинарности как основного требования к организации профессиональной подготовки будущих кинооператоров, предполагающего интеграцию знаний из режиссуры, звукорежиссуры, монтажа и компьютерной графики. Выделены правила реализации принципа междисциплинарности: разработка междисциплинарных образовательных программ, организация проектной деятельности студентов, реализация дуального обучения с последующим рефлексивным анализом. Приведены примеры, иллюстрирующие практическую реализацию данных правил при создании раскадровочного плана, в условиях актёрских импровизаций и в процессе дуального обучения. Показано, что реализация принципа междисциплинарности обеспечивает формирование у будущих кинооператоров системного видения кинопроизводства, способности к прогнозированию междисциплинарных ограничений и готовности к командной работе. Делается вывод, что принцип междисциплинарности может служить методологическим ориентиром для модернизации образовательных программ в области кинооператорского мастерства.

Ключевые слова: педагогический принцип, междисциплинарный подход, профессиональная подготовка, будущие кинооператоры, принцип междисциплинарности, общие принципы профессионального образования, правила реализации принципа, интеграция знаний, дуальное обучение, проектная деятельность.

Annotation. The article substantiates that the pedagogical principle acts as a system-forming construct of professional education, integrating methodology, theory, and practice. The aim of the study is to substantiate the principle of interdisciplinarity as the basis for the professional training of future filmmakers. The significance of the pedagogical principle for the theory and practice of professional education is revealed, including systemic orientation, methodological function, integration of empirical data and humanistic values. It is shown that the professional training of future filmmakers relies on a system of general principles (scientificity, systematicity, unity of theory and practice, consciousness, natural conformity, accessibility, individualization, demandingness combined with respect for the individual). The specificity of filmmaking activity is substantiated as necessitating a special principle – the principle of interdisciplinarity. A definition of the principle of interdisciplinarity is formulated as a basic requirement for the organization of professional training of future filmmakers, presupposing the integration of knowledge from directing, sound engineering, editing, and computer graphics. The rules for implementing the principle of interdisciplinarity are identified: the development of interdisciplinary educational programs, the organization of project-based learning for students, and the implementation of dual education followed by reflective analysis. Examples are provided to illustrate the practical application of these rules in creating a storyboard script, in the context of acting improvisations, and during dual education. It is shown that the implementation of the principle of interdisciplinarity ensures the formation of a systemic vision of film production, the ability to predict interdisciplinary constraints, and the readiness for teamwork among future filmmakers. It is concluded that the principle of interdisciplinarity can serve as a methodological guideline for the modernization of educational programs in the field of cinematography.

Key words: pedagogical principle, interdisciplinary approach, professional training, future filmmakers, principle of interdisciplinarity, general principles of professional education, rules for implementing the principle, knowledge integration, dual education, project-based learning.

Введение. Современное кинопроизводство предъявляет высокие требования к интеграции технических и художественных знаний, что актуализирует применение междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке будущих кинооператоров. В процессе создания фильма кинооператор взаимодействует с режиссёром, звукорежиссёром, монтажёром и специалистами по компьютерной графике, что предполагает владение системным видением производственного цикла. Эффективное обучение в таких условиях требует выделения специальных педагогических принципов, адаптированных к особенностям кинооператорской деятельности. Цель исследования – обосновать принцип междисциплинарности как основу профессиональной подготовки будущих кинооператоров.

Изложение основного материала статьи. Понятие педагогического принципа входит в основные категории профессионального образования. Анализ педагогической литературы показал, что педагогический принцип представляет собой обобщенную норму педагогической деятельности, выражающую взаимосвязи между целями образования, его содержанием, формами, методами, средствами и результатами [8, С. 439-463; 10].

Значение педагогического принципа для теории профессионального образования состоит в следующем [3; 8, С. 439-463]:

– системный ориентир, отражающий устойчивые закономерности профессионального обучения и воспитания;
– методологическая основа построения моделей и технологий профессионального образования;
– интеграция эмпирических данных с гуманистическими ценностями и требованиями профессии;
– критерий адаптивности педагогических систем к изменениям профессиональной среды;
– инструмент прогностического анализа развития профессионально-образовательных систем;
– регулятив проектирования инновационных технологий формирования профессиональных компетенций.

Значение педагогического принципа для практики профессионального образования состоит в следующем [3; 8, С. 439-463]:

– средство оптимизации учебно-воспитательного процесса в условиях технологических изменений;
– связь теории с практикой, превращение знаний в умения, навыки, компетенции;
– развитие профессионального мышления, адаптивности к будущей профессиональной деятельности;
– повышение учебно-профессиональной мотивации и преодоление трудностей в освоении сложных операций;
– согласование личного развития обучающегося со стандартами профессионального сообщества;
– формирование специалиста, способного работать в командах и внедрять инновации;
– обеспечение преемственности между этапами профессионального образования.

Таким образом, сущность педагогического принципа заключается в его роли системообразующего конструкта профессионального образования, объединяющего методологию, теоретические основы с практической реализацией педагогического процесса.

Профессиональная подготовка будущих кинооператоров опирается на общие и специальные принципы. Общие принципы составляют: научность, систематичность и последовательность, единство теории и практики, сознательность и активность, природосообразность, доступность, индивидуализация, требовательность и уважение к личности [1, С. 144-163; 7].

Принцип научности имеет наивысшую значимость, поскольку ориентирует весь педагогический процесс на опору фундаментальных положений отраслевой науки, передовых достижений производственной практики и прогнозируемых тенденций профессиональной деятельности. Он требует актуализации учебного материала с учетом системных знаний о предмете труда, технологических инновациях и междисциплинарных связях, что способствует формированию научно обоснованного профессионального мировоззрения и компетентностного подхода к решению задач. Реализация принципа предполагает интеграцию эмпирических данных и теоретических моделей в методическую систему профессионального обучения.

Принцип систематичности и последовательности определяет логическую структуру учебного материала как целостной

системы с последовательным усложнением содержания от репродуктивных действий к творческим и от общих представлений к специфическим профессиональным навыкам. Он обеспечивает психологическую преемственность в освоении знаний, предотвращая когнитивные разрывы и способствуя развитию системного профессионального мышления. В профессиональной подготовке последовательность реализуется через поэтапное введение теоретических основ, практических умений и интегративных компетенций.

Принцип единства теории и практики обеспечивает диалектическое единство фундаментально-теоретической подготовки и прикладно-практической отработки профессиональных навыков, формируя способность к трансферу знаний в реальные производственные условия. В профессиональной подготовке он проявляется в цикличной структуре учебного процесса (теория – практика – анализ – корректировка), способствуя развитию профессионального мышления и компетенций. Научное обоснование связано с теорией деятельностного подхода, где практика выступает критерием истинности теории.

Принцип сознательности и активности акцентирует осмысленное, рефлексивное усвоение профессиональных знаний через активизацию познавательной деятельности обучающихся, стимулируя самостоятельное обнаружение противоречий, поиск решений и самоконтроль. Он противопоставляется механическому запоминанию, способствуя развитию метапредметных умений анализа, синтеза и прогнозирования в профессиональной сфере. Активность реализуется посредством проблемных, исследовательских и производственно-ситуационных методов обучения.

Принцип природосообразности предполагает гармонизацию содержания, форм и методов профессиональной подготовки с возрастно-психофизиологическими возможностями и индивидуальными особенностями обучающихся. Он основан на учете закономерностей психического и физического развития личности, что позволяет предотвращать переутомление и обеспечивает оптимальную динамику усвоения профессиональных знаний, умений и навыков. В контексте профессиональной подготовки природосообразность проявляется в дифференциации нагрузки и адаптации технологических процессов обучения к психомоторным характеристикам субъекта труда.

Принцип доступности требует соответствия объема, сложности и темпа представления учебной информации реальному уровню готовности обучающихся, с учетом их исходных знаний, мотивации и когнитивных резервов. Он предполагает использование градации учебных задач по принципу «от простого к сложному» и применение адаптивных методик, предотвращающих фрустрацию и обеспечивающих положительную динамику профессионального роста. Доступность коррелирует с зонами ближайшего развития, оптимизируя зону проксимального развития в профессиональном контексте.

Принцип индивидуализации предполагает создание индивидуальной образовательной траектории с учетом личностных качеств, интересов, способностей и темпа развития каждого обучающегося, обеспечивая максимальную самореализацию в профессиональной деятельности. Он реализуется через дифференцированные задания, модульные программы и индивидуальные коррекционные планы, основанные на диагностике профильных компетенций. В методологии профессионального образования индивидуализация коррелирует с личностно-ориентированным подходом, повышая эффективность профессиональной подготовки.

Принцип требовательности и уважения к личности сочетает жесткие требования к достижению профессиональных стандартов с гуманистическим отношением к субъекту обучения, исключая авторитарные методы и стимулируя внутреннюю мотивацию. Он предполагает объективную оценку результатов, конструктивную обратную связь и поддержку личностного роста, формируя ответственность и профессиональную этику. Гуманистическая составляющая опирается на теории гуманистической психологии, балансируя требовательность с эмпатией [1, С. 152-163; 4; 5; 8, С. 446-463; 10].

Таким образом, общие принципы профессионального образования образуют методологическую основу педагогического процесса, обеспечивая системность, целостность и гуманистическую направленность профессиональной подготовки будущих кинооператоров через гармоничное сочетание научных требований, индивидуального подхода и этических ценностей.

Специальный принцип междисциплинарности в процессе профессиональной подготовки будущих кинооператоров — это основное требование к организации профессиональной подготовки будущих кинооператоров, согласно которому профессиональная подготовка должна строиться на интеграции знаний из смежных областей (режиссуры, звукорежиссуры, монтажа, компьютерной графики), что позволяет формировать у студентов системное видение кинопроизводства и готовность к командной работе.

Теоретическим основанием принципа междисциплинарности выступает междисциплинарный подход, который обусловлен сложностью современного кинопроизводства и необходимостью преодоления узкодисциплинарных рамок [2; 4; 6; 9]. В отличие от простого суммирования знаний, междисциплинарный подход ориентирует на формирование у будущих кинооператоров целостного профессионального мышления, позволяющего видеть операторское решение не изолированно, а в контексте драматургии, звуковой партитуры и монтажной структуры фильма.

Значение принципа междисциплинарности в профессиональной подготовке будущих кинооператоров состоит в следующем:

– формирование междисциплинарных знаний о системной роли операторских решений в единой структуре кинопроизводства через интеграцию с режиссурой, звукорежиссурой, монтажом, компьютерной графикой и колористикой, обеспечивая понимание полного цикла от раскадровки и светового сценария до цветокоррекции и постобработки с учетом технологических ограничений командной работы;

– развитие умений комплексного анализа кинематографических задач с прогнозированием визуально-звукового, драматургического и монтажного взаимодействия, включая проектирование композиции кадра и световых схем с учетом ограниченности пространства на локациях, микрофонных зон, актерских траекторий и монтажных ритмов для обеспечения художественной и технологической совместимости;

– освоение навыков практического моделирования реальных производственных процессов посредством проектной деятельности, дуального обучения и командных кинопроектов с координацией работы режиссера, световика, колориста и звукорежиссера, рефлексивным анализом взаимодействия и оперативной адаптацией решений к актерским импровизациям, ограничениям времени съемок и требованиям постпродакшена;

– формирование профессиональных компетенций комплексного управления визуальным решением кинопроекта через системную координацию командного взаимодействия, стратегическое планирование операторских решений в условиях ограниченных ресурсов и обеспечение единства художественного замысла на всех этапах производства.

Таким образом, реализация принципа междисциплинарности обеспечивает формирование у будущих кинооператоров знаний, умений, навыков и компетенций командной работы в кинопроизводстве, где операторское мастерство становится системообразующим элементом единого художественного произведения.

В педагогической науке под правилом реализации принципа понимают конкретные требования к деятельности педагога, определяющие отдельные шаги и приемы воплощения принципа в образовательном процессе [8, С. 440].

Правила реализации принципа междисциплинарности могут быть сформулированы следующим образом: разработка

междисциплинарных образовательных программ для интеграции содержания смежных дисциплин; организация проектной деятельности студентов для формирования целостного профессионального мышления будущих кинооператоров; реализация дуального обучения для практического взаимодействия с профессиональными командами кинопроизводства, с последующим рефлексивным анализом результатов [2; 6; 9].

Данные правила конкретизируются в создании междисциплинарных модулей, объединяющих операторское мастерство с курсами режиссуры, звукорежиссуры, монтажа и компьютерной графики. Студенты выполняют комплексные задания, охватывающие полный цикл кинопроизводства – от разработки раскадровки и световой партитуры с учетом акустических параметров до обработки отснятого материала, включая цветокоррекцию, звуковое сведение и графику. Такая организация обучения обеспечивает системное понимание роли операторских решений в контексте общей художественной структуры произведения, формируя навыки прогнозирования технических и пространственных ограничений командной работы на этапе подготовки.

Разработка междисциплинарных образовательных программ для интеграции содержания смежных дисциплин способствует системному усвоению профессиональных знаний, развитию способности к комплексному анализу кинематографических задач и формированию метапрофессиональных компетенций для междисциплинарного взаимодействия.

В качестве примера реализации данного правила рассмотрим совместную работу кинооператора, звукооператора и режиссера-постановщика при создании раскадровочного плана для сцены с высокой эмоциональной выразительностью актерского исполнения. Оператор совместно с звукооператором определяет композицию кадра с учетом зон микрофонного захвата, разрабатывая световую схему, которая одновременно обеспечивает как визуальную контрастность, так и акустическую прозрачность пространства (избегая бликов на микрофонных штангах); звукооператор корректирует позиции направленных микрофонов с учетом операторской глубины резко изображаемого пространства для синхронизации визуальной и акустической перспектив; режиссер согласовывает траекторию движения актеров таким образом, чтобы драматургические акценты усиливались как визуальными средствами композиции, так и акустическими эффектами пространственной локализации голоса. Такая интеграция на этапе подготовки обеспечивает единое техническое решение, где визуальные, акустические и режиссерские параметры взаимно обогащают друг друга, формируя синергетический эффект художественной выразительности.

Организация проектной деятельности студентов для формирования целостного профессионального мышления будущих кинооператоров позволяет моделировать реальные производственные процессы, развивать навыки командного взаимодействия и системного принятия решений в условиях ограниченных ресурсов и временных рамок.

В качестве примера реализации данного правила рассмотрим учебную практику на учебной площадке, где выявляются ограничения первоначальной интегрированной концепции раскадровочного плана, обусловленные спецификой режиссерской работы с актерами. Несмотря на предварительную синхронизацию визуальной композиции с акустическими зонами и драматургическими траекториями, импровизации актеров ради эмоциональной аутентичности приводят к выходу за пределы согласованных рамок: изменяется амплитуда жестов и динамика перемещений, нарушая единство визуально-акустической перспективы и устойчивое освещение без бликов на оборудовании. Студенты наблюдают, как рассчитанная глубина поля перестает синхронизироваться с микрофонными позициями (звукооператор не может поддерживать траекторию из-за пространственных ограничений), а световая схема, ориентированная на акустическую прозрачность, выходит из-под контроля при перемещениях исполнителей. В условиях ограниченного времени техническая группа проводит оперативную перекодировку решений, что моделирует реальные производственные вызовы и развивает навыки коллективного анализа.

Реализация дуального обучения для практического взаимодействия студентов с профессиональными съемочными группами кинопроизводства, с последующим рефлексивным анализом результатов, обуславливает оперативную профессиональную адаптацию, формирование отраслевой идентичности и развитие самокритичного профессионального мышления.

В качестве примера реализации данного правила рассмотрим систематизацию ограничений интегрированной концепции раскадровочного плана и разработку альтернативных решений с учетом выявленных импровизационных факторов. Оператор дополняет запасные ракурсы гибкими световыми схемами (мобильные приборы с антибликовыми фильтрами и резервными заполнителями, сохраняющими акустическую прозрачность); звукооператор вводит комбинированные схемы записи (направленные микрофоны в паре с петличными для перекрытия зон перспективы и резервные позиции для звукооператора); режиссер организует дополнительные технические репетиции, ограничивая импровизации рамками синхронизированных параметров и прогнозируя эмоциональные пики в визуально-акустическом единстве. Рефлексивный анализ опыта декомпозирует эффективность корректировок: оценивается устойчивость решений к ограниченному времени, соотносится академическая теория с отраслевыми стандартами, выявляются компетентностные пробелы и корректируются индивидуальные траектории роста, обеспечивая переход к практике-ориентированному мышлению.

Выводы. Междисциплинарный подход выступает теоретическим основанием принципа междисциплинарности в профессиональной подготовке будущих кинооператоров. Принцип междисциплинарности определён как основное требование к организации профессиональной подготовки, предполагающее интеграцию знаний из режиссуры, звукорежиссуры, монтажа и компьютерной графики. Реализация принципа обеспечивается тремя правилами: разработкой междисциплинарных образовательных программ, организацией проектной деятельности студентов и дуальным обучением с последующим рефлексивным анализом. Приведённые примеры демонстрируют, что следование этим правилам формирует системное видение кинопроизводства и готовность к командной работе. Предложенный принцип может служить методологическим ориентиром для модернизации образовательных программ в области кинооператорского мастерства.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

2. Антилогова, Л.Н. Междисциплинарность как категория и принцип современного педагогического образования / Л.Н. Антилогова, И.А. Маврина, Н.П. Мурзина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – Т. 17. – № 3. – С. 94-104

3. Дорожкин, Е.М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – Т. 16. – № 9(118). – С. 4-20

4. Ибрагимов, Г.И. Междисциплинарный подход и междисциплинарные исследования в педагогике (по материалам журнала «Педагогика» за 2018-2024 гг.) / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 3. – С. 35-45

5. Квашко, Л.П. Система дидактических принципов электронного обучения / Л.П. Квашко, Л.Г. Александрова,

Е.В. Савельева // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 18. – № 11. – С. 2333-2343
6. Мирончук, Е.В. Потенциал междисциплинарного подхода в свете построения учебного процесса в системе высшего педагогического образования / Е.В. Мирончук, Д.Э. Мирончук // Наука и школа. – 2025. – № 5. – С. 96-107
7. Михалева, Л.В. Педагогическая эффективность реализации дидактических принципов обучения в учебном процессе в вузе / Л.В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. – 1999. – № 268. – С. 167-168
8. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
9. Ребко, О.В. Практики реализации междисциплинарного подхода в условиях цифровой трансформации образования в высшей школе / О.В. Ребко, Т.Н. Петрова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 10. – С. 1673-1681
10. Руденко, Г.В. К вопросу об общих принципах педагогики / Г.В. Руденко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 6(76). – С. 139-142

Педагогика

УДК 377, 378
студент Киселёва Анастасия Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Житникова Наталья Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЦИЯ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования сквозных технологий в физическом воспитании студентов вузов. Рассматриваются такие технологии как облачные вычисления, большие данные, искусственный интеллект, блокчейн. Рассмотрен синтез цифровых решений для организации спортивной деятельности, контроля физического состояния и индивидуализации тренировочного процесса. Представлена классификация технологий по сферам использования, а также определены риски и принципы интеграции в образовательном процессе. Если занятия физкультурой останутся в парадигме прошлого века, интерес обучающихся неминуемо снизится. Сквозные технологии могут сделать процесс обучения более привлекательным, безопасным и персонализированным. Однако любая технологизация имеет свои границы и риски. В области физической культуры это может проявляться в чрезмерном увлечении виртуальными тренажерами в ущерб реальным моторным ощущениям. Кроме того, существуют риски утечки персональных данных, кибератак на спортивную инфраструктуру, а также усиления цифрового неравенства между студентами, имеющими доступ к дорогим устройствам, и теми, кто лишен такого доступа. Поэтому ключевой задачей современной педагогической науки и практики является выработка сбалансированного подхода, при котором сквозные технологии рассматриваются не как замена традиционной физической культуры, а как ее укрепление.
Ключевые слова: сквозные технологии, физическая культура, цифровая трансформация, образовательный процесс.
Annotation. This article examines the use of cross-cutting technologies in university physical education. Technologies such as cloud computing, big data, artificial intelligence, and blockchain are considered. A synthesis of digital solutions for organizing sports activities, monitoring physical fitness, and individualizing the training process is explored. A classification of technologies by area of application is presented, and the risks and principles of integration into the educational process are identified. If physical education classes remain in the paradigm of the last century, student interest will inevitably decline. Cross-cutting technologies can make the learning process more engaging, safe, and personalized. However, any technologization has its limits and risks. In the field of physical education, this can manifest itself in an excessive reliance on virtual exercise machines at the expense of real-world motor sensations. Furthermore, there are risks of personal data leakage, cyberattacks on sports infrastructure, and a widening digital divide between students with access to expensive devices and those without. Therefore, a key task for modern pedagogical science and practice is to develop a balanced approach in which cross-cutting technologies are viewed not as a replacement for traditional physical education, but as a reinforcement of it.
Key words: cross-cutting technologies, physical education, digital transformation, educational process.

Введение. Цифровая трансформация, охватившая все сферы человеческой деятельности, не обошла стороной и систему высшего образования. Сегодня уже невозможно представить полноценный учебный процесс без использования информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов и средств дистанционного взаимодействия. Однако на смену простой компьютеризации приходят гораздо более сложные и многогранные явления – так называемые сквозные технологии, которые, по мнению ряда исследователей, могут быть реализованы на разных этапах технологического цикла в различных отраслях, влияя как на развитие каждого из них в отдельности, так и на создание межотраслевых решений. В образовательной практике эти технологии начинают играть роль не просто вспомогательных инструментов, а полноценного драйвера педагогических инноваций. Особый интерес в этом контексте представляет сфера физической культуры и спорта, которая долгое время оставалась в стороне от активной цифровизации, оставаясь верной традиционным методам обучения и контроля. Однако современные реалии, включая опыт пандемии, необходимость дистанционного обучения и повышенные требования к индивидуализации обучения, заставляют по-новому взглянуть на потенциал сквозных технологий в физическом воспитании студентов [1; 7].

Изложение основного материала статьи. В научном сообществе проблема использования сквозных технологий в сфере физического воспитания освещена недостаточно. Большинство публикаций либо описывают индивидуальные цифровые решения без их систематизации, либо акцентируют внимание на технологиях общего назначения, не учитывая специфику двигательной активности, спортивной педагогики и физической реабилитации. Между тем, как справедливо отмечают авторы анализируемой работы, сквозные технологии получили на законодательном уровне статус инструмента, который можно и нужно использовать для достижения национальных целей развития, в том числе цифровой трансформации образования. В связи с этим цель данного сочинения не только обобщить имеющиеся данные о применении сквозных технологий в учебном процессе учащихся по физической культуре и спорту, но также критически осмыслить их

дидактический потенциал, а также определить границы, за которыми технологическая эйфория может привести к потере человеческого измерения обучения [3; 5].

Прежде чем перейти к анализу конкретных технологических решений, необходимо уточнить само понятие «сквозные технологии». В самом широком смысле к ним относятся облачные вычисления (Cloud Technologies), технологии больших данных (BigData), искусственный интеллект (AI), блокчейн (Blockchain) и робототехника. Их объединяет способность пронизывать разные производственные и социальные системы, создавая единое цифровое пространство. В образовании сквозные технологии редко используются изолированно; их интегративный потенциал реализуется в очном и дистанционном форматах, при работе со студентами с особыми образовательными потребностями, выполнении информационных, консультационных, поддерживающих и многих других функций. Однако, как показывает анализ научной литературы, в области физической культуры эти технологии далеко не в полной мере применяются, и многие перспективные направления остаются лишь предметом теоретических дискуссий.

Рассмотрим каждую из сквозных технологий применительно к задачам физического воспитания учащихся. Облачные технологии, которыми сегодня пользуются почти половина российских вузов, открывают широкие возможности для организации судейских соревнований, измерения и обработки результатов (видеоповторы, фотофиниш), сбора критериев спортивного отбора сборных, ведения электронных журналов и личных кабинетов спортсменов. Кроме того, облачные платформы позволяют проводить онлайн-конференции для тренеров и преподавателей, а также организовывать дистанционное обучение и тренинги. Особую ценность здесь представляет возможность работы с датчиками, веб-камерами и лабораторными установками в режиме реального времени через такие образовательные среды, как BigBlueButton, Открытое образование, Лекториум. Для спортивного студента облачные сервисы становятся личным тренером, доступным 24/7, а для преподавателя – эффективным средством мониторинга активности и успеваемости [6; 8].

Технологии BigData в контексте физической культуры позволяют накапливать и анализировать огромные массивы информации: от начальных и конечных показателей физической подготовленности до подробных протоколов соревнований, от данных из электронных зачетных книжек до времени посещения студентом спортивных секций. Обработка этих данных с помощью специализированных алгоритмов позволяет не только оценить текущее состояние спортсмена, но и спрогнозировать его развитие, выявить скрытые закономерности в динамике результатов, разработать индивидуальные образовательные траектории. Например, на основе данных о частоте сердечных сокращений, скорости, частоте движений и предыдущих достижениях можно построить модель оптимальной тренировочной нагрузки, минимизируя риск перетренированности и травм. Для студенческой среды, где уровень готовности сильно варьируется, такой подход особенно востребован.

Искусственный интеллект на сегодняшний день является самой яркой и перспективной сквозной технологией. Она служит основой для создания систем дополненной (AR), виртуальной (VR), смешанной (MR) и расширенной (XR) реальности, которые постепенно завоевывают место в профессиональном образовании [2; 4].

Перечислим лишь некоторые области применения ИИ в физическом воспитании студентов: моделирование предметной среды для разработки технических элементов; оценка физического состояния спортсмена на основе данных носимых датчиков; спортивный отбор с использованием методов машинного обучения; диагностические стенды тренажера для комплексного контроля специальной готовности; экспертные системы планирования и контроля учебного процесса; системы виртуальной реальности для формирования двигательных навыков и умений в безопасных условиях; программы моделирования и прогнозирования конкурентной деятельности; наконец, проведение киберспортивных турниров, которые становятся полноценной частью физкультурно-спортивной деятельности университета.

Рассмотрим конкретные примеры из мировой практики. Велосипедисты используют очки дополненной реальности, чтобы видеть их мощность, скорость и скорость педали прямо перед глазами, не отвлекаясь от трассы. Цифровые счетчики пловцов под водой записывают каждый плавающий сегмент и касание борта. Боксеры используют сенсорные датчики на руках, которые отслеживают 3D-движения с частотой 1000 раз в секунду – количество, скорость и типы ударов. В игровых видах спорта видеопомощь судьи с созданием отметок спорных моментов стала нормой, повысив справедливость судейства. В гимнастике HD-камеры и лазерные датчики позволяют оценить тонкие движения, углы изгиба и напряжение мышц. Студенты, обучающиеся по физической культуре, должны не только осознавать существование этих технологий, но и уметь применять их в будущей профессиональной деятельности. Именно здесь сквозные технологии переходят из разряда экзотических новинок в разряд обязательных дидактических средств.

Блокчейн, хотя и связан в первую очередь с финансовыми операциями, находит свое место в образовательной сфере, в том числе физической культуре. Технология распределенного реестра обеспечивает неизменность и безопасность данных, что критически важно для хранения личных достижений спортсменов, протоколов соревнований, электронных тестовых тетрадей и дипломов. При замене или удалении данных система автоматически восстанавливает их с других серверов. Для вузовского спорта это означает надежное подтверждение результатов, прозрачность финансовых потоков (командировочные расходы, приобретение формы и инвентаря), а также возможность создания единой базы спортивных резервов. Блокчейн может использоваться для распространения рекламного контента и вакансий в фитнес-клубах, для ведения электронного документооборота спортивных студенческих ассоциаций, а также для составления индивидуальных планов тренировок на основе смарт-контрактов.

Робототехника в сфере физкультуры пока широко не представлена, но уже сейчас можно говорить о ее потенциале для реабилитации, для создания тренировочных манекенов и даже для организации соревнований с участием роботов. В учебном процессе робототехника может использоваться для изучения биомеханики движений, программирования обучающих устройств и развития инженерного мышления у учащихся физкультуры.

Интеграция всех этих технологий в единую образовательную среду – задача, которая требует не только финансовых вложений, но и пересмотра методологических подходов. Дидактические свойства цифровых сквозных технологий (информационные, интерактивные, мультимедийные, гипертекстовые, личностные, асинхронные коммуникации) определяют возможность их широкого применения в области физической культуры. Однако внедрение этих технологий должно носить системный, а не фрагментарный характер. Нельзя ограничиваться установкой нескольких симуляторов или использованием фитнес-трекеров; необходимо формировать компетенции среди обучающихся и преподавателей, позволяющие им эффективно работать в цифровой среде.

Практическая значимость предлагаемого подхода подтверждается имеющимся опытом. Ряд российских вузов, таких как Северо-Кавказский федеральный университет, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, уже используют облачные сервисы для ведения электронных журналов, системы видеоанализа для анализа техники передвижения, онлайн-курсы по теории физической культуры. Однако, как показывают данные исследований, доля активного использования сквозных технологий остается низкой, и большинство преподавателей ограничиваются простейшими формами цифровизации. Причинами называют отсутствие материально-технической базы, отсутствие методических рекомендаций и, что немаловажно, определенный психологический барьер среди педагогов,

привыкших к традиционным методам работы.

Между тем отказ от освоения сквозных технологий грозит системе физического воспитания обучающихся потерей конкурентоспособности. Современное поколение, выросшее в цифровой среде, ожидает от образования не только перевода знаний, но и интерактивности, визуализации, мгновенной обратной связи. Если занятия физкультурой останутся в парадигме прошлого века, интерес обуючащихся к ним неминуемо снизится. Сквозные технологии могут сделать процесс обучения более привлекательным, безопасным и персонализированным, а главное – позволяют студенту увидеть собственный прогресс в визуальных цифрах и графиках, что служит мощным мотивационным фактором.

Однако любая технологизация имеет свои границы и риски. В области физической культуры это может проявляться в чрезмерном увлечении виртуальными тренажерами в ущерб реальным моторным ощущениям, в подмене живого общения с тренером сухими сенсорными данными, в унификации тренировочного процесса, не учитывающей индивидуальные психологические особенности. Кроме того, существуют риски утечки персональных данных, кибератак на спортивную инфраструктуру, а также усиления цифрового неравенства между студентами, имеющими доступ к дорогим устройствам, и теми, кто лишен такого доступа.

Поэтому ключевой задачей современной педагогической науки и практики является выработка сбалансированного подхода, при котором сквозные технологии рассматриваются не как замена традиционной физической культуры, а как ее укрепление. Студент все равно должен чувствовать свое тело, взаимодействовать с партнерами и соперниками в реальном пространстве, получать эмоциональную поддержку от преподавателя. Цифровые инструменты призваны помочь в анализе, контроле, планировании, но не в подмене самой двигательной активности. Другими словами, сквозные технологии должны оставаться средством, а не целью.

Выводы. Резюмируя анализ, можно утверждать, что сквозные технологии открывают принципиально новые возможности для организации учебного процесса по физической культуре и спорту в старших классах. Облачные сервисы, большие данные, искусственный интеллект, блокчейн и робототехника уже способны существенно повысить качество контроля, индивидуализации и мотивации студентов. Приведенные примеры из различных видов спорта убедительно демонстрируют эффективность этих решений. Однако их осуществление должно осуществляться на систематической основе с учетом методологических, материальных и этических аспектов. Только в этом случае цифровая трансформация физического воспитания принесет ожидаемые плоды, не разрушив при этом его гуманистическую основу. Дальнейшие исследования должны быть сосредоточены на разработке конкретных моделей интеграции сквозных технологий в учебные планы, оценке их экономической эффективности и долгосрочного воздействия на здоровье и физическую форму студентов. Не менее важным является изучение педагогических рисков, связанных с чрезмерной цифровизацией, чтобы вовремя скорректировать траекторию движения в сторону разумного баланса между человеком и технологиями.

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. Маркова, С.М. Проектная деятельность в профессиональном образовании в рамках сквозных технологий / С.М. Маркова, О.Н. Филатова, П.В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 436-438

4. Петров, А.Ю. Интеграция искусственного интеллекта в систему профессионального образования / А.Ю. Петров, Н.А. Шобонов, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 284-287

5. Себина, Е.В. Применение сквозных технологий в образовании / Е.В. Себина, О.Н. Филатова, Е.В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 261-263

6. Славутская, Е.В. Анализ погрешностей методов машинного обучения как основа формирования навыков их использования / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 12 с.

7. Филатова, О.Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, М.Н. Булаева, А.В. Гущин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 243-245. – EDN: PHOBYS

8. 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

Педагогика

УДК 377

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич
Челябинский государственный университет (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент Попова Екатерина Евгеньевна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук Апушкина Ксения Николаевна
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается фундаментальная трансформация высшего образования под влиянием конвергенции EdTech и искусственного интеллекта (ИИ). Авторы ставят целью проанализировать реальные практики использования, уровень доверия и воспринимаемые риски ИИ среди студентов вузов г. Челябинска (n=367). Исследование фиксирует практически тотальное проникновение ИИ в учебный процесс (97,3% опрошенных), при этом подавляющее большинство (92,1%) критически перепроверяют полученную информацию. Наиболее популярными инструментами у студентов являются генеративные сервисы ChatGPT и DeepSeek, используемые в первую очередь для поиска информации, генерации идей и подготовки работ. Несмотря на массовое применение, респонденты осознают риски, связанные с получением некорректной информации (34%) и снижением когнитивных навыков (22,6% – снижение логического мышления, 22,5% – критического). Авторы сопоставляют эмпирические данные с глобальными трендами, такими как персонализация обучения и автоматизация, а также с дискуссией об академической честности в эпоху ИИ. В статье предлагается классификация ИИ-инструментов по функциональному назначению и роли в учебном процессе. Особое

внимание уделяется дилемме влияния ИИ на мышление: пассивное использование ведет к «эпистемической лени», в то время как интегративный подход может стать катализатором развития мета-навыков. Авторы приходят к выводу о неэффективности запретов и необходимости пересмотра методик преподавания в сторону обучения ответственному и прозрачному взаимодействию с ИИ. Ключевая рекомендация для вузов – интеграция ИИ в образовательный дизайн для усиления, а не подмены человеческого потенциала.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, искусственный интеллект (ИИ), образовательная практика, образовательные технологии, студенты вузов.

Annotation. The article examines the fundamental transformation of higher education under the influence of the convergence of EdTech and artificial intelligence (AI). The authors aim to analyze the real practices of using AI, the level of trust, and the perceived risks among students of universities in Chelyabinsk (n=367). The study reveals the almost total penetration of AI into the educational process (97.3% of respondents), while the vast majority (92.1%) critically verify the information they receive. The most popular tools among students are the generative services ChatGPT and DeepSeek, which are primarily used for searching information, generating ideas, and preparing assignments. Despite the widespread use, respondents are aware of the risks associated with receiving incorrect information (34%) and a decrease in cognitive skills (22.6% – a decrease in logical thinking, 22.5% – a decrease in critical thinking). The authors compare the empirical data with global trends such as personalized learning and automation, as well as the discussion about academic integrity in the era of AI. The article proposes a classification of AI tools based on their functionality and role in the learning process. Special attention is paid to the dilemma of AI's impact on thinking: passive use leads to «epistemic laziness»," while an integrative approach can catalyze the development of meta-skills. The authors conclude that prohibitions are ineffective and that teaching methods need to be revised to promote responsible and transparent interaction with AI. The key recommendation for universities is to integrate AI into educational design to enhance, rather than replace, human potential.

Key words: digital transformation of education, artificial intelligence (AI), educational practices, educational technologies, university students.

Введение. Современное высшее образование переживает период фундаментальной трансформации, движимой конвергенцией образовательных технологий (EdTech) и искусственного интеллекта (ИИ). Эта конвергенция является ответом на вызовы массовизации образования, необходимости индивидуализации обучения и формирования компетенций для цифровой экономики. Тренды формируют новую экосистему – «высшее образование 4.0», где фокус смещается с трансляции знаний на управление персональными образовательными траекториями и развитие мета-навыков в условиях симбиоза с ИИ. Это подтверждает высказанную нами ранее мысль о том, что с каждым днем требования к профессиональным компетенциям в различных сферах деятельности меняются, растет потребность в повышении квалификации и профессиональной переподготовки в сфере высшего образования [2].

Цель статьи – проанализировать степень внедрения, цели использования, уровень доверия и воспринимаемые риски инструментов искусственного интеллекта в учебном процессе среди студентов вузов г. Челябинска.

Изложение основного материала статьи. Исследователи в последнее время поднимают вопрос об использовании ИИ в образовательном пространстве. Как отмечает С.В. Мичугина, исследовательская деятельность в современном образовательном пространстве требует перехода к использованию новых цифровых инструментов для увеличения скорости обработки данных, привлечения больших объемов анализируемого эмпирического материала, глобального обобщения полученных результатов с последующим анализом перспективы траектории проводимого исследования [4].

По мнению Н.Д. Лопатиной и Л.Э. Замбахидзе, искусственный интеллект может быть использован для развития коммуникационных функций педагога, а также обучающихся, для экономии времени при создании демонстрационных материалов, для автоматизации рутинной работы преподавателя [3].

Как считает А.Б. Сатыбалдыев, ИИ имеет большой потенциал для развития образовательного процесса. Он может помочь в персонализации обучения, постановки интерактивных занятий, оценки тестов и выборе решений об индивидуальной работе со студентами. Однако важно понимать, что ИИ не может занимать место людей, развивать образование, и что взаимодействие между преподавателями и студентами остается важным аспектом обучения [6].

В исследовании Н.А. Подоляк говорится о том, что нейронные сети открывают новые горизонты для образования, позволяя создавать персонализированные и эффективные обучающие системы [5]. Однако их внедрение требует решения ряда технических и этических вопросов, таких как защита данных учащихся и обеспечение прозрачности алгоритмов. В будущем нейросети могут стать неотъемлемой частью образовательного процесса, способствуя его цифровой трансформации.

Л.Г. Скосырская в своей работе пишет о том, что современное образование встретилось с рядом вызовов в связи с широким распространением искусственного интеллекта [7]. Цели образования остались неизменными – развитие интеллекта и личностных качеств, но резко изменилась среда обитания современного человека. Поэтому реперные точки образования должны быть подвергнуты анализу и корректировке. В образовательном процессе акцент должен сместиться с пассивного усвоения информации на активное развитие навыков критического мышления, креативности, коммуникации и непрерывного обучения.

Таким образом, интеграция ИИ в образовательный процесс, как отмечают Н.В. Болтенков, А.А. Гринько, – это глобальный тренд, и отставание в этом направлении может привести к снижению конкурентоспособности университетов и их выпускников [1].

Нами было проведено исследование, целью которого было выявить реальные практики использования, отношение и восприятие ИИ непосредственными пользователями – студентами.

Гипотеза исследования: несмотря на массовое использование ИИ, студенты сохраняют критическое отношение к генерируемому контенту; существует противоречие между высокой частотой использования и осознанием рисков для когнитивных навыков.

Для проведения исследования был разработана анкета, распространенная при помощи Yandex Forms. В исследовании приняли участие 367 студентов вузов г. Челябинска (Челябинский государственный университет – 37,3%, Уральский социально-экономический институт – 30,5%, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет – 16,9%, Уральский государственный университет физической культуры – 15,3%), в возрасте от 18 до 20 лет. Тип выборки – стихийная. Контур выборки образуют зарегистрированные пользователи, проявившие интерес к данному интернет-опросу. Механизм отбора респондентов – self-selection.

Считаем целесообразным представить классификацию ИИ-инструментов, применяемых в обучении. Ее можно представить по нескольким основаниям: по функциональному назначению (основная задача) и по роли в учебном процессе.

1. Классификация ИИ-инструментов по функциональному назначению и типу решаемых задач.

1.1. Инструменты для генерации и обработки контента. Данный тип инструментов используется для создания нового текстового, визуального, аудио- или видео-контента, а также его реструктуризации и адаптации. Это текстовые генераторы

для написания эссе, конспектов, сценариев (ChatGPT, DeepSeek, Gemini, Claude), генераторы презентаций и документов (Gamma, Beautiful.AI, Canva Magic Design), генераторы изображений и иллюстраций для визуализации концепций, создания учебных материалов (DALL-E, Midjourney, Stable Diffusion), генераторы аудио и видео для создания озвучки, видео с аватарами (Synthesia, Murf.ai), инструменты для перевода и обработки текста (DeepL, Google Translate).

1.2. Интеллектуальные ассистенты и диалоговые системы. Данные инструменты помогают осуществлять персонализированную поддержку обучения в диалоговом режиме, имитировать репетитора или консультанта. Это универсальные диалоговые системы (ChatGPT в режиме тьютора, специализированные учебные чат-боты в LMS), предметные тьюторы для обучения математике (Photomath), программированию (Codecademy's AI tutor), языкам (Duolingo Max), административные ассистенты (чат-боты в вузовских чатах, отвечающие на вопросы о расписании, дедлайнах, правилах приема).

1.3. Инструменты для анализа и проверки. Данный тип инструментов позволяет анализировать представленные данные, тексты на соответствие критериям, выявление ошибок и закономерностей. Это средства автоматической проверки тестов, грамматики (Grammarly), стиля письма, эссе (Turnitin's Revision Assistant), детекторы плагиата и AI-генерации текста (Turnitin AI Detector, Originality.ai, «Антиплагиат» с нейросетевыми модулями), инструменты для систематизации литературных обзоров (Scite.ai, Consensus), анализа наборов данных (AI-модули в Python/R).

1.4. Адаптивные и персонализированные платформы обучения Данные инструменты позволяют строить индивидуальную образовательную траекторию на основе постоянного анализа прогресса и поведения обучающегося. Например, Carnegie Learning, Knewton (интегрированный в учебники), Smart Sparrow, российская «Яндекс.Учебник» с элементами адаптивности.

1.5. Инструменты для иммерсивного обучения и симуляций. Данный тип инструментов позволяет создавать безопасную виртуальную среду для отработки практических навыков через моделирование реальных сценариев. Это, например, медицинские симуляторы с ИИ-пациентами (SurgicalAR), тренажеры для пилотов и инженеров, софт для создания VR/AR-лабораторий с интерактивными ИИ-объектами.

2. Классификация ИИ-инструментов по роли и уровню интеграции в учебный процесс.

2.1. Инструменты для студентов. Эти инструменты непосредственно используются студентом для выполнения учебных задач. Это все генераторы контента, диалоговые тьюторы, переводчики, инструменты для решения задач (Photomath, Wolfram Alpha).

2.2. Инструменты для преподавателей и администрации. Данный тип инструментов предназначен для автоматизации труда преподавателя, создания материалов, анализа успеваемости группы. Это генераторы тестов и заданий (Quizgecko), системы аналитики успеваемости (LMS-аналитика), инструменты для интерактивных лекций (например, ИИ, суммирующий ответы студентов в опросах в реальном времени).

Полученные результаты исследования коррелируют с выводами авторов, чьи работы посвящены проблемам, вызванным интеграцией инструментов ИИ в образовательное пространство. В исследованиях по вопросам академической честности, плагиата и этики при использовании ИИ M. Yeo [11], E.S. Abd-Elaal, S.H.P.W. Gamagea и J.E. Mills [8] ставится вопрос о переосмыслении понятий «плагиат» и «академическая честность».

В новых условиях традиционные определения плагиата (присвоение чужого текста) стали неадекватны для эпохи ИИ. Появились «текстуальный плагиат» от ИИ и «плагиат идей», когда студент выдает сгенерированные ИИ идеи за свои собственные. Этот тренд прямо соотносится с данными нашего исследования, где 21.9% студентов используют ИИ для подготовки работ и 17.4% видят риск плагиата.

Эмпирические исследования использования студентами ChatGPT M. Perkins [10] выявляют основные стратегии оправдания такого использования: «все так делают», «это просто продвинутый инструмент, как калькулятор или Google», «это помогает преодолеть писательский блок». Исследование показывает конфликт между удобством и нормами честности. В нашем исследовании 88.8% респондентов подтверждают этот тренд нормализации ИИ как инструмента, что требует нового диалога о нормах и пересмотра педагогических стратегий. Необходимо сместить акцент с запрета ИИ на регулирование его использования и интеграцию в педагогические стратегии. Для этого необходимо перепроектировать задания, создать задания, где использование ИИ является частью процесса. Для выполнения таких заданий нужно развивать мета-навыки: критически оценивать выводы ИИ, формулировать эффективные промпты.

Институциональным ответом на вызовы ИИ образовательному пространству становится политика вузов. Можно выделить три основных подхода к использованию ИИ в официальных документах вузов:

1) запретительный, то есть полный запрет на использование генеративного ИИ в оцениваемых работах (следует заметить, что данный подход становится все менее распространенным);

2) разрешительный с обязательной декларацией, то есть требование от студентов указывать, как и где они использовали ИИ, с предоставлением промптов и истории чатов;

3) интеграционный (педагогический), то есть поощрение ответственного использования ИИ как части учебного процесса, с акцентом на обучение его этичному применению.

Интеграция ИИ в образовательный процесс вузов вызывает и важные философско-этические дискуссии об авторстве и познании. Например, S. Gartner и M. Krasna в своем исследовании [9] поднимают фундаментальные вопросы, например, что такое авторство, если текст создан в коллаборации с ИИ, где проходит граница между использованием инструмента и интеллектуальным мошенничеством, не приводит ли удобство использования ИИ к эпистемической лени (снижению усилий по самостоятельному мышлению), о чем косвенно говорят наши респонденты, опасаясь снижения логического (22.6%) и критического (22.5%) мышления.

Влияние ИИ на развитие критического и логического мышления студентов – сложный и неоднозначный процесс, который можно рассматривать с двух сторон: потенциальные риски и возможности для усиления. Результаты нашего опроса (где 22.6% и 22.5% видят риски снижения этих навыков) указывают на актуальность этой дилеммы.

Выводы. Представленная классификация ИИ-инструментов позволяет системно описать экосистему в образовании. Результаты нашего опроса (доминирование ChatGPT и DeepSeek) показывают, что на текущем этапе студенты в первую очередь осваивают инструменты из категорий 1.1 (генераторы) и 1.2 (ассистенты). При этом их опасения касаются в основном рисков, связанных с инструментами категории 1.1 (некорректная информация, плагиат). Рекомендации для вузов могут быть направлены на знакомство студентов и преподавателей с возможностями инструментов других категорий (1.3 – для развития критического мышления, 1.4 – для персонализации), а также на выработку четких правил их этичного применения.

Современный образовательный процесс в вузе требует смещения фокуса с наказания за использование ИИ на обучение ответственному его использованию, прозрачности и развитию критического мышления в связке с ИИ. Влияние ИИ на мышление студентов не предопределено технологией, а зависит от образовательного дизайна.

Пассивное, подменяющее использование (получение готовых ответов) ведет к атрофии критического и логического

мышления.

Активное, интегративное использование (ИИ как объект для критики, партнер для штурма, тренажер) может стать мощным катализатором развития этих же навыков на более высоком уровне сложности.

Следовательно, необходимо пересматривать методику преподавания и систему заданий. Запреты неэффективны (97.3% респондентов уже пользуются ИИ). Нужно создавать задания, где использование ИИ является обязательным, но прозрачным и подчиненным развитию мышления. ИИ не отменяет необходимость критического и логического мышления, а, наоборот, делает его ценнейшим мета-навыком, без которого эффективное и этичное взаимодействие с технологией невозможно. Задача образования – целенаправленно развивать этот навык в новой цифровой среде.

Для того, чтобы следовать данным трендам, вузам необходимо принять следующие стратегические решения: инвестировать в инфраструктуру и повышение квалификации преподавателей, пересмотреть учебные планы в сторону гибкости и интеграции навыков грамотного использования ИИ, разработать локальные нормативные акты, регулирующие использование ИИ.

Таким образом, наше исследование фиксирует текущий момент перехода: технологии уже в руках учащихся, а институциональная и педагогическая системы активно ищут адекватные ответы на этот вызов. Будущее принадлежит тем университетам, которые смогут не противостоять этим трендам, а грамотно интегрировать их, превращая ИИ из угрозы академической честности в мощный инструмент развития человеческого потенциала.

Литература:

1. Болтенков, Н.В. Искусственный интеллект и его позитивное влияние на образовательный процесс / Н.В. Болтенков, А.А. Гринько // Фотьевские чтения – 2024: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Благовещенск, 20 декабря 2024 года). – Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2025. – С. 136-143

2. Киуру, К.В. Мобильное обучение как тренд коммуникационной среды дополнительного профессионального образования / К.В. Киуру, Е.Е. Попова, Ю.Г. Маковецкая, К.Н. Апушкина // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2024. – Т. 13. – № 1. – С. 59-63

3. Лопатина, Н.Д. Искусственный интеллект и нейросети в образовании / Н.Д. Лопатина, Л.Э. Замбахидзе // Цифровая экономика: проблемы и перспективы развития: сборник научных статей 6-й Всероссийской научно-практической конференции (Курск, 18 декабря 2024 года). – Курск: Университетская книга, 2024. – С. 339-341

4. Мичугина, С.В. RuGPT как цифровой инструмент исследовательской деятельности / С.В. Мичугина // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы IX Международной научной конференции (в 4 частях) (Красноярск, 23-26 сентября 2025 года). – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. – С. 292-297

5. Подоляк, Н.А. Нейросеть в образовании: перспективы и возможности / Н.А. Подоляк // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: материалы XIV Международной научно-практической конференции (Междуреченск, 22 мая 2025 года). – Междуреченск: Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, 2025.

6. Сатыбалдыев, А.Б. Роль искусственного интеллекта в образовании / А.Б. Сатыбалдыев // Известия Ошского технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 161-165

7. Скосырская, Л.Г. Нейросети. О расстановке акцентов в современном образовании / Л.Г. Скосырская // Высшее и среднее профессиональное образование в современной России: опыт и перспективы развития: сборник трудов LXVI межвузовской научно-методической конференции (Новосибирск, 13-14 февраля 2025 года). – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2025. – С. 110-114

8. Abd-Elaal, E.S. Assisting academics to identify computer generated writing / E.S. Abd-Elaal, S.H.P.W. Gamagea, J.E. Mills // European Journal of Engineering Education. – 2022. – Vol. 47(5). – P. 725-745

9. Gartner, S. Ethics of Artificial Intelligence in Education / S. Gartner, M. Krasna // Revija za elementarno izobraževanje. – 2023. – № 16(2). – P. 221-235

10. Perkins, M. Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond / M. Perkins // Journal of University Teaching and Learning Practice. – 2023. – № 20(2). – P. 1-24

11. Yeo, M. Academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) authoring apps / M. Yeo // TESOL Journal. – 2023. – № 14(1).

Педагогика

УДК 378

аспирант 1 курса Коньков Дмитрий Сергеевич
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Данная статья рассматривает всеобъемлющий характер системы информатизации всего населения как глобального процесса в жизни каждого человека. Её автор останавливается на анализе информационной безопасности, как одного из самых важных ориентиров при соприкосновении с системой информатизации общества. В работе охарактеризованы риски ухудшения качества жизни, которые существуют при нерациональном использование информации, такие, как снижение показателей физического и ментального здоровья, полная или частичная утрата финансовой свободы, формирование информационной зависимости и иные факторы, негативно влияющие на достижение жизненного успеха и эмоционального спокойствия. Показаны возможности формирования у студентов различных направлений подготовки информационной безопасности (ИБ) в процессе обучения в вузе. На страницах исследования также говорится о роли различных дисциплин в формировании информационной безопасности будущих высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: информация, система информатизации, информационная безопасность, качество жизни, информационные риски, взаимосвязь информационной безопасности и качества жизни личности.

Annotation. This article examines the comprehensive nature of the informatization system for the entire population as a global process in everyone's life. Its author focuses on the analysis of information security as one of the most important guidelines when dealing with the information system of society. The paper describes the risks of deterioration in the quality of life that exist with the irrational use of information, such as a decrease in physical and mental health, complete or partial loss of financial freedom, the formation of information dependence and other factors that negatively affect the achievement of life success and emotional peace. The possibilities of forming students in various areas of information security training in the process of studying at the university are

shown. The pages of the study also talk about the role of various disciplines in shaping the information security of future highly qualified specialists.
Key words: information, informatization system, information security, quality of life, information risks, interrelation of information security and quality of life of an individual.

Введение. Стремительное развитие цифровых технологий превратило информационное пространство в неотъемлемую среду жизнедеятельности современного человека. Сегодня практически каждый аспект повседневной жизни – от профессиональной деятельности и образования до досуга и межличностного общения – так или иначе опосредован информационными технологиями. В этих условиях информационная безопасность (далее – ИБ) перестаёт быть исключительно технической проблемой и приобретает отчётливое социальное измерение. Современные авторы [3; 4; 6; 7] утверждают, что ИБ из узкой профессиональной организационно-технической специализации постепенно превращается в общегражданскую культуру.

Проблема формирования ИБ у студенческой молодёжи является крайне острой. Многие авторы (А.Г. Анацкая [1; 2], Ю.С. Ерина, И.Ю. Кокаева [5], Э.Х. Милушев, А.В. Коломенский, А.И. Корчагин [8]) рассматривают как она решается, прежде всего, в процессе подготовки специалистов соответствующей сферы. Однако, с учётом того, что данная проблема распространена повсеместно, считаем, что необходимо усилить содержание дисциплин для всех направлений подготовки, направленных на формирование универсальных компетенций – это экономика, психология, информатика и др.

Комплексный взгляд на развитие ИБ у лиц, осваивающих различные профили подготовки, представлен недостаточно. Это определяет необходимость проведения настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем обратиться к проблеме формирования ИБ, проанализируем сущность соответствующего понятия. Как правило, в широком смысле его интерпретируют следующим образом: состояние защищённости информационной среды, при котором обеспечиваются конфиденциальность, целостность и доступность информации.

К сожалению, за последний период различного рода дезинформации, манипулятивный контент, цифровая зависимость, слежка и нарушение приватности стали неотъемлемыми спутниками цифровой жизни [8]. В этой связи, в процессе профессиональной подготовки по различным направлениям предусмотрены дисциплины, направленные на формирование универсальных компетенций, в том числе, на формирование информационной безопасности.

Ниже, в таблице 1, представлена систематизация ключевых угроз информационной безопасности и дисциплины, направленные на формирование универсальных компетенций, в том числе, информационной безопасности.

Таблица 1

Учебные дисциплины, направленные на формирование информационной безопасности будущих специалистов

Вид угрозы ИБ	Сфера воздействия	Дисциплины, способствующие формированию ИБ
Кибератаки и взломы личных данных	Финансовая безопасность	Экономические дисциплины
Фейки и дезинформация	Психологическое здоровье	Общая психология
Цифровая зависимость и инфомания	Ментальное и физическое здоровье	Общая психология
Утечка персональных данных	Приватность и правовая защита	Информатика
Манипуляция и пропаганда	Социальная и гражданская жизнь	Социальная психология
Вирусы и вредоносное ПО	Профессиональная деятельность	Управление информационной безопасностью

Данные таблицы 1 наглядно демонстрируют, что воздействие информационных угроз охватывает все ключевые сферы жизнедеятельности человека. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки в современных ФГОС предусмотрены дисциплины, способствующие формированию у студентов соответствующих компетенций. К тому же образовательными учреждениями высшего образования (далее – ВО) уже накоплен большой опыт их эффективного развития у будущих специалистов, осваивающих различные направления подготовки.

Так, студенты Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета, согласно принятому в данной образовательной организации учебному плану, должны успешно освоить ряд учебных дисциплин, ориентированных в том числе на подготовку будущих специалистов к защите собственной информационной безопасности [12]. Среди них, помимо естественной «Информатики», фигурируют также «Биометрия» и «География гидросферы». Содержательная сторона упомянутых предметов напрямую связана с использованием компьютеров и других цифровых устройств как средств реализации учебной, а позднее – и профессиональной деятельности. Таким образом, у студентов формируются необходимые для поддержания информационной безопасности компетенции.

Следует отметить и тот факт, что в пространстве Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета активно внедряются информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ). Это, в свою очередь, сопряжено с возрастанием частоты обращения обучаемых к различного рода сайтам и приложениям, электронным учебным изданиям и другим представленным на сетевых и физических носителях ресурсам. Такая ситуация позволяет интенсифицировать процесс формирования не только необходимых предметных и универсальных компетенций, но и навыков безопасного существования в информационном пространстве [9].

В рассматриваемой образовательной организации соответствующие задачи решаются также во время научно-исследовательской работы (НИР) студентов. Преподаватели Дальрыбвтуза при этом исходят из того, что создание будущим специалистом собственного научного труда подразумевает обращение через посредство ИКТ к содержанию различных информационных ресурсов [12]. Это, в вою очередь, означает широкие возможности для развития навыков поиска и обработки информации, её объективного оценивания на предмет достоверности, а также презентации полученных результатов исследовательской и поисковой работы с использованием технических средств.

При этом реализация большинства аспектов в стенах данной организации ВО НИР контролируются педагогами. Под руководством профессиорско-преподавательского состава студенты осваивают навыки эффективного и безопасного использования поисковых систем, осуществляют верификацию собранных сведений, узнают о тех информационные

ресурсах и в целом ИКТ, которые могут характеризоваться как достоверные [12]. Аналогичная работа проводится по ходу подготовки курсовых проектов и выпускных квалификационных исследований.

Кроме того, в образовательном пространстве Дальрыбвтуза развитие у обучаемых системы компетенций, необходимых для защиты собственной безопасности информационном пространстве, происходит во время прохождения производственной и научно-исследовательской практик. Реализация соответствующих форм деятельности организована так, чтобы обеспечить им возможность для проявления активности в информационном пространстве при обязательном учёте объективных условий, близких к тем, в которых очень скоро молодые люди будут реализовывать собственные профессиональные обязанности. Соответственно, в ходе практик студенты накапливают позитивный опыт практического применения компетенций, необходимых для защиты собственной информационной безопасности.

Преподаватели Северо-Осетинского государственного педагогического института также проводят работу, ориентированную на формирование ИБ у студентов – будущих учителей [5]. При её реализации в ходе как учебной деятельности, так и внеучебной, они ориентируются на соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

– соответствие содержательной стороны преподаваемых будущим работникам сферы образования учебных предметов различным структурным компонентам ИБ;

– организация самодиагностики студентами степени выраженности этих компонентов на основе оценки потребностей обучающихся и связанных с их реализацией рисков;

– внедрение цифровых учебно-методических комплексов преподаваемых дисциплин в учебный процесс, в т.ч. с целью стимуляции самостоятельного освоения студентами стратегий обеспечения собственной безопасности в реальной информационной среде [5].

Соблюдению перечисленных выше условий способствует реализация участниками педагогического процесса ряда принципов обеспечения эффективного развития компонентов ИБ [5]. К ним относятся:

– превентивный характер проведения мероприятий, посвящённых информационной безопасности по отношению к мероприятиям, связанным со стимулированием студентов к соблюдению других её видов;

– обеспечение доступа студентов к информации, посвящённой различным аспектам соблюдения информационной безопасности, в т.ч. на международном уровне.

Таким образом, для молодых людей и девушек, осваивающих программы современных вузов, информационное пространство несёт в себе не только угрозы, но и значительные ресурсы для укрепления социальных связей и повышения качества жизни [9]. Доступ к достоверной информации, использование цифровых платформ для общения и коллаборации, участие в сетевых сообществах по интересам позволяют расширить социальный капитал человека и обогащают жизнь. Это означает, что ИБ – не просто защита от угроз, но и необходимое условие реализации позитивного потенциала информационного пространства [3; 11; 12].

Но, для того, что бы информационное пространство приносило,главным образом, пользу, необходимо научить будущих специалистов правилам работы с информацией. Эта обязанность возлагается, прежде всего, на преподавателей академической дисциплины«Информатика».

Ключевую роль играет формирование у граждан культуры информационной безопасности – совокупности знаний, навыков и ценностных установок, обеспечивающих защищённое поведение в информационном пространстве. Развитие информационной компетентности граждан является на сегодняшний день одной из приоритетных задач образовательных систем различного уровня – начиная с общеобразовательного и заканчивая уровнем высшего образования. Применение инновационных методик обучения информационной безопасности позволяет не только сформировать у обучающихся необходимые технические навыки, но и воспитать устойчивую культуру ответственного информационного поведения [10].

Большой вклад в формирование ИБ населения вносит система профессионального образования, так как значительная часть молодёжи обучается в системах ВО и СПО.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд ключевых выводов.

Во-первых, ИБ является многомерным феноменом, воздействующим на все ключевые сферы жизни человека: психологическое и физическое здоровье, финансовое благополучие, социальные связи и возможности для самореализации. Её нарушения влекут за собой не только прямые материальные потери, но и долгосрочные негативные последствия для субъективного благополучия личности.

Во-вторых, воздействие информационных угроз осуществляется через несколько взаимосвязанных механизмов: прямой материальный ущерб от кибератак и мошенничества; психосоматическое воздействие через хронический стресс, нарушения сна и снижение иммунитета; социальные последствия в виде поляризации, кибербуллинга и разрушения доверия; когнитивные последствия, выражающиеся в искажении картины мира и снижении критического мышления.

В-третьих, обеспечение ИБ личности требует комплексного подхода, сочетающего технические, правовые, образовательные и психологические меры. Ключевую роль в этом процессе играет формирование культуры ИБ – совокупности знаний, навыков и ценностных установок, позволяющих человеку защищать себя в информационном пространстве и сохранять информационный суверенитет.

В-четвёртых, не смотря на то, что вопросы, касающиеся формирования ИБ, изучаются в дисциплинах, направленных на формирование универсальных компетенций, тем не менее, с учётом возрастающих рисков и новых угроз, считаем, что необходимо усилить в содержании дисциплин данные вопросы. Более того, учитывая, что каждый год возникают новые угрозы информационной безопасности, необходимо обновлять контент по данным вопросам.

Перспективой дальнейших исследований является разработка методик диагностики уровня ИБ личности как интегрального показателя её защищённости в цифровой среде. Так же необходимо усиливать содержание обучения по блоку дисциплин, направленных на формирование универсальных компетенций в вопросах, Касающихся защиты собственной безопасности в цифровом пространстве.

Литература:

1. Анацкая, А.Г. Совершенствование образовательных технологий подготовки специалистов информационной безопасности в условиях цифровизации / А.Г. Анацкая // Образование. Транспорт. Инновации. Строительство. Сборник материалов III Национальной научно-практической конференции. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2020. – С. 760-763

2. Анацкая, А.Г. Формирование у студентов вуза компетенций в сфере управления информационной безопасностью в контексте профессиональных стандартов / А.Г. Анацкая // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – № 4(20). – С. 120-127

3. Баранов, А.Н. Применение инновационных методик проведения практических занятий по направлению «Информационная безопасность» / А.Н. Баранов, Е.М. Баранова, Н.В. Кулешова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2024. – № 2. – С. 3-8

4. Быстрова, В.А. Информационная безопасность личности / В.А. Быстрова // Общество. – 2024. – № 4-1(35). – С. 22-26
5. Ерина, Ю.С. Формирование культуры информационной безопасности у студентов – будущих учителей – в процессе профессиональной подготовки / Ю.С. Ерина, И.Ю. Кокаева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 41-2. – С. 186-194
6. Информационная безопасность: вызовы и стратегии защиты в цифровую эпоху / О. Оразгулыева, А. Данатарова, С. Худайбердиев, Х. Гуламов // Академическая публицистика. – 2025. – № 12-2. – С. 98-100
7. Масягина, Ю.Б. Теоретические и методологические основы трактовки понятия информационная безопасность / Ю.Б. Масягина, И.В. Зиновьева, Н.Н. Федоскин // Вестник экономики и права. – 2024. – № 92. – С. 8-15
8. Милушев, Э.Х. Информационная безопасность и борьба с фейками / Э.Х. Милушев, А.В. Коломенский, А.И. Корчагин // Гуманитарный научный журнал. – 2025. – № 10-1. – С. 264-268
9. Попова, М.С. Информационная безопасность / М.С. Попова // Современные средства связи. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 112-113.
10. Рудакова, Е.В. Информационная безопасность в сети «Интернет» / Е.В. Рудакова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2024. – № 1(37). – С. 14-15
11. Сидлер, М.О. Информационная безопасность в современном мире / М.О. Сидлер, О.С. Безнос // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 109-14. – С. 134-139
12. Ющик, Е.В. Развитие навыков информационной безопасности при формировании информационно-коммуникационных компетенций будущих специалистов рыбной отрасли / Е.В. Ющик // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 5А. – С. 477-485

Педагогика

УДК 376
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
заведующий кафедрой специальной и клинической психологии Маллаев Джафар Михайлович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Демонстрируются существующие на сегодняшний день возможности для социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во время их эстетического воспитания. В первую очередь, опираясь на результаты анализа научной и методической литературы, автор демонстрирует роль, которую организованная реализация различных форм эстетической деятельности играет в процессе социальной адаптации детей, подростков и молодёжи. На основании изучения основных потенций, существующих для использования эстетического воспитания в данном качестве, делается промежуточный вывод относительно его применимости при работе с учащимися с ОВЗ. Затем предлагаются определённые коррективы, внесение которых в соответствующие программы позволит, на взгляд автора, повысить эффективность использования эстетического воспитания как инструмента социализации учащихся, относимых к различным нозологическим группам. Говорится также о конкретных отраслях, видах и формах такой деятельности, характеризующихся в этом плане наибольшей результативностью.
Ключевые слова: коррекционная педагогика, эстетическое воспитание, программы эстетического воспитания, содержание эстетического воспитания, организация эстетического воспитания, социализация, учащиеся с ОВЗ.
Annotation. The current opportunities for the socialization of students with disabilities during their aesthetic education are demonstrated. First of all, based on the results of the analysis of scientific and methodological literature, the author demonstrates the role that the organized implementation of various forms of aesthetic activity plays in the process of social adaptation of children, adolescents and youth. Based on the study of the main potentials that exist for the use of aesthetic education in this capacity, an intermediate conclusion is drawn regarding its applicability when working with students with disabilities. Then certain adjustments are proposed, the introduction of which into the relevant programs will, in the author's opinion, increase the effectiveness of using aesthetic education as a tool for the socialization of students belonging to various nosological groups. It also refers to specific industries, types and forms of such activities, which are characterized by the greatest effectiveness in this regard.
Key words: correctional pedagogy, aesthetic education, aesthetic education programs, content of aesthetic education, organization of aesthetic education, socialization, students with disabilities.

Введение. Сегодня исследователями и практиками (А.А. Панина [4], Д.А. Семенова [5], И.В. Тельнюк, А.М. Коваленко [6]) повышенное внимание уделяется проблемам, связанным с социальной адаптацией, интеграцией в общество и социализацией детей, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В свою очередь, согласно современным представлениям (О.Н. Журавлева, И.А. Битюникова [3], Д.А. Семенова [5], И.В. Тельнюк, А.М. Коваленко [6], М.М. Хавчаев, Д.И. Гасанова [7]), одним из главных организационно-педагогических условий успешной реализации подобной деятельности является правильная организациях эстетического воспитания таких детей.

Действительно, эстетическое воспитание представляет собой важный компонент педагогического процесса и, соответственно, играет важную роль в развитии личности ребёнка [3]. При этом дети с ОВЗ нуждаются в особом подходе к воспитанию, а, значит, и в специфической организации деятельности, направленной на их эстетическое развитие [7]. В рамках данного исследования мы будем рассматривать вопросы организации эстетического воспитания детей с ОВЗ как одного из эффективных средств их интеграции в современное общество.

Изложение основного материала статьи. Учащиеся с ОВЗ характеризуются наличием определённых физических и психологических ограничений, которые, в свою очередь, могут в той или иной степени затруднять их участие в различных видах эстетической деятельности. Но, с другой стороны, не следует забывать и о том, что такие дети имеют эстетические потребности. Они должны быть реализованы в ходе соответствующего сегмента образовательной деятельности.

Традиционно (О.А. Букина [1], Т.А. Данилевич [2], Д.А. Семенова [5], М.М. Хавчаев, Д.И. Гасанова [7]) эстетическое воспитание позиционируется как способствующее социализации формирующейся личности за счёт гармонизации её эмоциональных состояний, раскрытия горизонтов творческого потенциала и раскрепощения, интенсификации развития ответственности, дисциплины, самоконтроля и уверенности в себе. Соответственно, оно может стать эффективным средством, обеспечивающим интеграцию детей с ОВЗ в современное общество и позволяющим минимизировать негативное действие на этот процесс типичных для разных нозологических групп физических и психологических ограничений.

Методология эстетического воспитания, подчёркивает О.А. Букина [1], основывается на положениях о неразрывной связи между нравственным развитием с одной стороны, эстетическим – с другой. Принятие методистом, учителем и родителем (опекуном) факта существования подобной взаимосвязи, добавляет Т.А. Данилевич [2], способствует развитию социально значимых качеств ребёнка с ОВЗ.

Эффективные подготовка и последующая реализация эстетического воспитания детей с ОВЗ подразумевают адаптацию соответствующих программ к индивидуальным потребностям и способностям таких учащихся. Важным является учёт ограничений и особенностей здоровья каждого из них. Только так возможным станет создание условий, позволяющих комфортно и безопасно участвовать в эстетических занятиях. Реализуемые программы, отмечает А.А. Панина [4], должны при этом характеризоваться двумя чертами (Рис. 1).

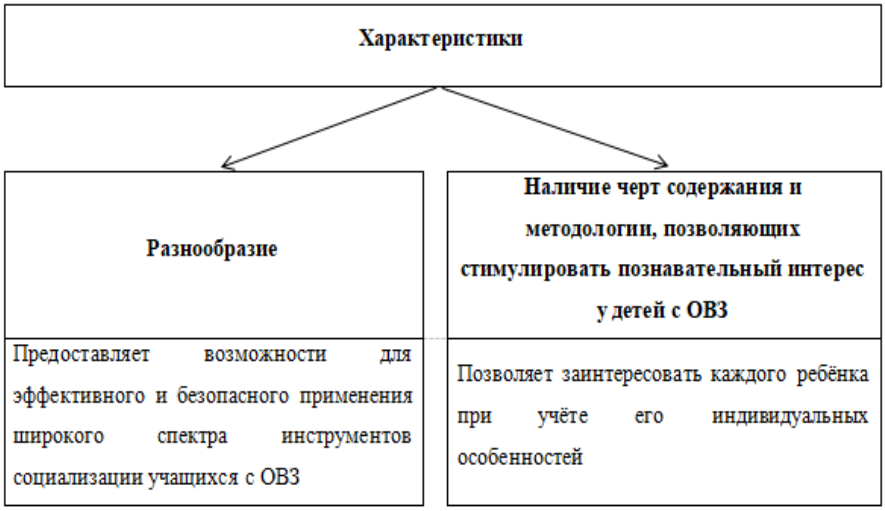


Рисунок 1. Необходимые характеристики программ эстетического воспитания детей с ОВЗ

Таким образом, во время реализации эстетического воспитания детей с ОВЗ необходимым является всесторонний учёт их индивидуальных особенностей (Рис. 2).

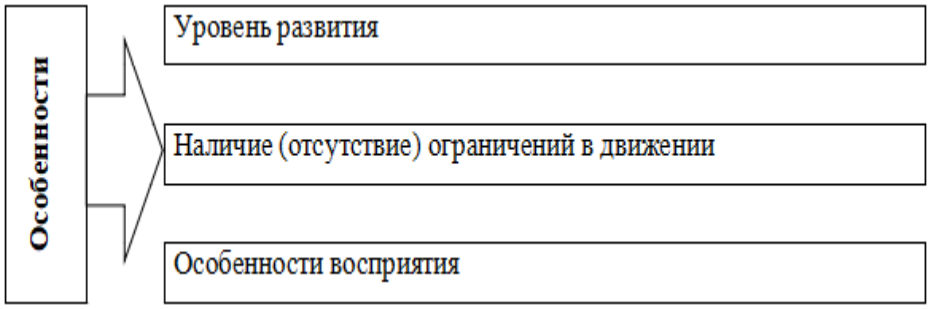


Рисунок 2. Особенности детей с ОВЗ, требующие учёта при организации их эстетического воспитания

Учёт показанных на Рисунке 2 особенностей позволит подобрать оптимальные формы и виды эстетического воспитания. С ним также связано обеспечение беспрепятственного доступа учащихся с ОВЗ к необходимым материалам и оборудованию.

Необходимой также представляется организация работы с педагогами и родителями таких учащихся, направленной на обеспечение эффективной поддержки и сотрудничества между ними. Изучение специальной литературы (О.А. Букина [1], Т.А. Данилевич [2], Д.А. Семенова [5], М.М. Хавчаев, Д.И. Гасанова [7]) позволяет говорить о том, на формирование каких качеств у представителей соответствующих категорий участников педагогического процесса должна быть направлена такая деятельность (Табл. 1).

Таблица 1

Качества родителей и педагогов, необходимые к формированию для повышения эффективности эстетического воспитания детей с ОВЗ

Родители	Педагоги
Вовлеченность в педагогический процесс	Знание особенностей работы с учащимися различных нозологических групп
Способность поддерживать своих детей во время занятий эстетической деятельностью	Наличие компетенций в области адаптивного образования и эстетического воспитания

Далее, при использовании эстетического воспитания как инструмента социализации детей с ОВЗ важным является подбор методов работы. Они, отмечают И.В. Тельнюк и А.М. Коваленко [6], с необходимостью должны соответствовать потребностям и возможностям воспитанников. Другое требование – использование максимально разнообразных приёмов и методов. Их набор, по словам О.А. Букиной [1], должен обеспечивать широкие возможности для эффективной и безопасной

реализации индивидуальных и коллективных форм деятельности, а также использования в ходе эстетического воспитания визуальных, звуковых и тактильных образов. Это с большой вероятностью позволит детям с ОВЗ участвовать в эстетической деятельности наравне со сверстниками, несмотря на характерные для их нозологических групп ограничения.

А.А. Панина [4] говорит также о важности оценки успеваемости детей с ОВЗ при освоении ими программ эстетического воспитания. В данном случае, указывает исследовательница, необходим учёт индивидуальных возможностей и особенностей воспитанников [4]. При этом важно не только оценивать степень выраженности у ребёнка с ОВЗ знаний и навыков, позволяющих успешно решить ту или иную творческую задачу, но и учитывать, в какой степени учащийся проявляет творческий подход к работе над ней, насколько у него при этом сформированы эмоциональная отзывчивость, уровень восприятия и интерпретации эстетических явлений [1]. С этой целью могут применяться различные методы (Рис. 3).

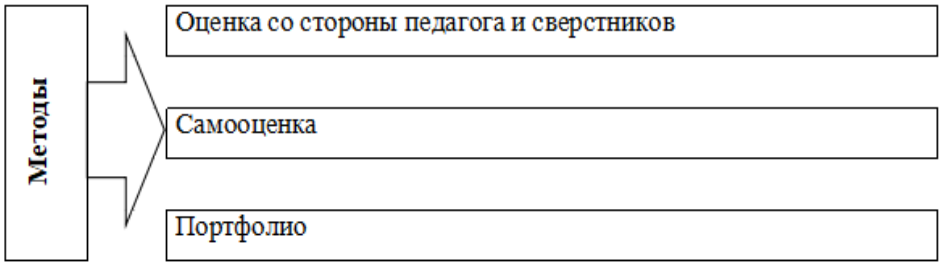


Рисунок 3. Методы оценки эстетической деятельности детей с ОВЗ

Далее, важным аспектом эффективного и безопасного использования эстетического воспитания как средства социализации учащихся с ОВЗ является привлечение к подготовке и реализации соответствующих программ специалистов, имеющих опыт работы с такими детьми. М.М. Хавчаев и Д.И. Гасанова [7] обоснованно считают, что это позволит наладить эффективный обмен знаниями и опытом между педагогами и другими заинтересованными лицами. Такие специалисты могут оказать ценную помощь в части подбора оборудования, материалов, методик преподавания, поделиться собственным опытом организации эстетического воспитания детей и подростков с ОВЗ.

Эффективная организация работы, направленной на эстетическое воспитание таких учащихся, возможна на занятиях по изобразительному искусству. Действительно, на каждом занятии относящиеся к различным нозологическим группам ученики получают возможность выразить свои мысли и эмоции через рисунок и живопись. Следовательно, могут быть более полно раскрыты горизонты их творческого потенциала, интенсифицировано формирование таких характеристик, как ответственность, самоконтроль и уверенность в себе [5]. Вероятность достижения этих промежуточных результатов существенно возрастёт в случае если при подготовке и проведении занятий по изобразительному искусству широко использовать адаптированные методики и материально-техническое обеспечение (специальные материалы, инструменты для работы с ними).

Ещё одним примером успешной организации эстетического воспитания детей с ОВЗ является организация хореографических занятий для учащихся, характеризующихся наличием нарушений опорно-двигательного аппарата. По ходу таких занятий они получают определённые возможности для эффективного развития не только физических качеств, но и гармонизации эмоциональных состояний, формирования ответственности, дисциплины и навыков самоконтроля [2]. К подготовке и реализации соответствующей деятельности следует привлекать педагогов, имеющих опыт широкого применения адаптированных методик и оборудования.

Социализация детей с ОВЗ возможна и в ходе занятий музыкой. На них представляется возможной реализация достаточно широкого спектра форм и видов активности, позитивно влияющих на процесс социализации.

Прежде всего, в ходе музыкальных занятий большое внимание уделяется слушанию и изучению образцов российской и зарубежной музыки [6]. Привлечение учащихся с ОВЗ к чувственному, продуманному восприятию примеров музыкального искусства позволит активизировать внутренний, духовный мир детей, их мысли и чувства. Тем самым могут быть гармонизированы эмоциональные состояния ребят, активизировано формирование у них самоконтроля и уверенности в себе.

Важную роль в процессе развития этих качеств играет также певческая исполнительская деятельность. Пение расширяет детский кругозор, увеличивает объем знаний об окружающей действительности, в т.ч. социальной, благотворно влияет на развитие ответственности, дисциплины, уверенности в себе.

Ещё одной важной в плане интеграции детей с ОВЗ в общество разновидностью исполнительской деятельности является игра на музыкальных инструментах. И.В. Тельнюк и А.М. Коваленко [6] говорят о том, что реализация соответствующих форм деятельности в составе ансамбля способствует раскрытию у учащихся горизонтов творческого потенциала и раскрепощению за счёт активизации музыкальной памяти, развития фантазии, мышления и творческого воображения.

Далее, совместное музицирование в коллективе способствует гармонизации эмоциональных состояний учащихся с ОВЗ [6]. Достигается это за счёт решения ряда психологических проблем (Табл. 2).

Таблица 2

Психологические проблемы учащихся с ОВЗ и возможности для их решения в процессе занятия совместной игрой на музыкальных инструментах

Проблема	Решение
Неуверенность в собственных силах	Реализация творческих способностей в процессе совместной исполнительской деятельности
Затруднённость коррекции действий	Подчинение единому, строгому замыслу, в соответствии с которым строится работа музыкального коллектива
Застенчивость	Ощущение себя активным субъектом социальной жизни за счёт активного участия в исполнительской деятельности

Как видим, музыкальная деятельность располагает возможностями для самовыражения и самореализации учащихся с ОВЗ, их полноценной интеграции в жизнь современного общества. Причём одними из главных достоинств данного вида эстетического воспитания являются раскрытие горизонтов творческого потенциала и раскрепощение. Участвуя в описанных выше формах деятельности, ребёнок с ОВЗ активизирует поиски ядра собственной личности, своего места в социуме [5].

Для того, чтобы такая работа могла реализоваться с наибольшим успехом, педагоги по соответствующим дисциплинам должны всемерно содействовать процессу развития творческих проявлений вверенных им обучающихся. Таким образом можно способствовать активизации их восприятия и представления, пробудить фантазию и воображение, придать творческий, поисковый характер всем реализуемым формам активности [3].

Выводы. Завершая исследование специфики процесса социализации учащихся с ОВЗ при реализации различных форм и видов эстетического воспитания, следует отметить: работа, направленная на формирование эстетических качеств, является одним из наиболее действенных средств обеспечения интеграции в общество детей, подростков и молодёжи. Соответственно, она может стать и эффективным инструментом социализации учащихся с ОВЗ. Её корректная реализация с большой вероятностью позволит свести негативное действие на этот процесс физических и психологических ограничений к возможному минимуму.

Подготовка и последующее эффективное, безопасное осуществление эстетического воспитания с данной категорией учащихся подразумевает адаптацию образовательных программ к их индивидуальным способностям и потребностям. Критически важную роль при этом играет учёт ограничений и особенностей здоровья ребят, относящихся к различным нозологическим группам. В данном случае станет возможной генерация условий, позволяющих им участвовать в эстетических занятиях с максимальной пользой, в т.ч. в плане социализации.

Особенно эффективной работа, направленная на социализацию детей и подростков с ОВЗ через их эстетическое воспитание, представляется в ходе занятий по изобразительному искусству, хореографии, а также реализации различных аспектов обучения музыке.

Литература:

1. Букина, О.А. Эстетическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Букина // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской науно-практической конференции. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. – URL: https://phsreda.com/e-articles/10487/Action10487-106280.pdf (дата обращения: 28.06.2026)
2. Данилевич, Т.А. Проблемы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к школе и пути их решения / Т.А. Данилевич // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 6. – С. 1503-1512
3. Журавлева, О.Н. Инклюзивная образовательная практика «Творчество объединяет всех»: педагогическая модель и опыт реализации в общеобразовательной школе / О.Н. Журавлева, И.А. Битюникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 159-162
4. Панина, А.А. Исследование уровней сформированности социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы: результаты начального констатирующего среза / А.А. Панина // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 232-236
5. Семенова, Д.А. Арт-технологии как инструмент реализации инклюзивного подхода на уроке музыки в школе / Д.А. Семенова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 187-190
6. Тельнюк, И.В. Опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений дополнительного музыкального образования / И.В. Тельнюк, А.М. Коваленко // Коррекционно-педагогическое образование. – 2022. – № 4(32). – С. 54-60
7. Хавчаев, М.М. Духовно-нравственное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительной деятельности и декоративно-прикладного искусства в студии по народным и художественным промыслам России / М.М. Хавчаев, Д.И. Гасанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2025. – Т. 19. – № 3. – С. 67-74

Педагогика

УДК 376

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
заведующий кафедрой специальной и клинической психологии Маллаев Джафар Михайлович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАСТНИКОВ СВО

Аннотация. На страницах данной статьи исследуются вопросы, связанные с повышением в текущих условиях эффективности работы, направленной на социокультурную реабилитацию участников специальной военной операции (СВО). Прежде всего автор говорит о той роли, которую соответствующая деятельность может играть на настоящем этапе существования российского государства и общества в их дальнейшем прогрессивном развитии. Далее на основе изучения научной и методической литературы выводится алгоритм социокультурной реабилитации участников СВО и членов их семей. Определяются организации, ответственные за ход и результаты деятельности, направленной на его реализацию. Изучаются, кроме того, потенции, присущие им в плане выполнения указанного выше алгоритма. Рассматриваются и пути практического воплощения таких возможностей в современных условиях, определяются дальнейшие перспективы повышения эффективности подобной работы.

Ключевые слова: специальная военная операция, участники специальной военной операции, социокультурная реабилитация, социокультурная реабилитация участников специальной военной операции, учреждения культуры.

Annotation. The pages of this article explore issues related to improving the effectiveness of work aimed at the socio-cultural rehabilitation of participants in a special military operation in the current conditions. First of all, the author talks about the role that relevant activities can play at the present stage of the existence of the Russian state and society in their further progressive development. Further, based on the study of scientific and methodological literature, an algorithm for the socio-cultural rehabilitation of the participants of the special military operation and their family members is derived. Organizations responsible for the progress and results of activities aimed at its implementation are identified. In addition, the potencies inherent in them in terms of the implementation of the above algorithm are being studied. The ways of practical implementation of such opportunities in modern conditions are also considered, and further prospects for improving the efficiency of such work are determined.

Key words: special military operation, participants in a special military operation, socio-cultural rehabilitation, socio-cultural rehabilitation of participants in a special military operation, cultural institutions.

Введение. Зачастую участники специальной военной операции (СВО) в процессе адаптации к гражданской жизни сталкиваются с определёнными трудностями. Соответственно, необходимым в плане гармонизации жизни российского общества и обеспечения дальнейшего его прогрессивного развития представляется создание эффективных механизмов социокультурной реабилитации.

В современной литературе (О.Н. Безрукова, Р.М. Филимонов [1], Ж.В. Карасёва [3], Т.К. Ростовская, О.Е. Фомина, Я.С. Рочева [5], В.Д. Самойлов [6]) термин «социокультурная реабилитация» понимается применительно к участникам СВО и членам их семей как комплекс мероприятий. В свою очередь, указывает Ж.В. Карасёва [3], объединяющим признаком для этих мероприятий выступает их направленность на реализацию трёх аспектов (Рис. 1).



Рисунок 1. Направленность мероприятий, связанных с социокультурной реабилитацией участников СВО

На страницах данного исследования будут предложены пути реализации показанных на Рисунке 1 направлений в текущих условиях.

Изложение основного материала статьи. Изучение ряда наименований научно-методической литературы (М.Р. Исмаилов [2], Т.К. Ростовская, О.Е. Фомина, Я.С. Рочева [5], В.Д. Самойлов [6]) позволило автору статьи говорить об определённом алгоритме деятельности, направленной на социокультурную реабилитацию участников СВО. Такой алгоритм должен предусматривать решение шести задач (Рис. 2).

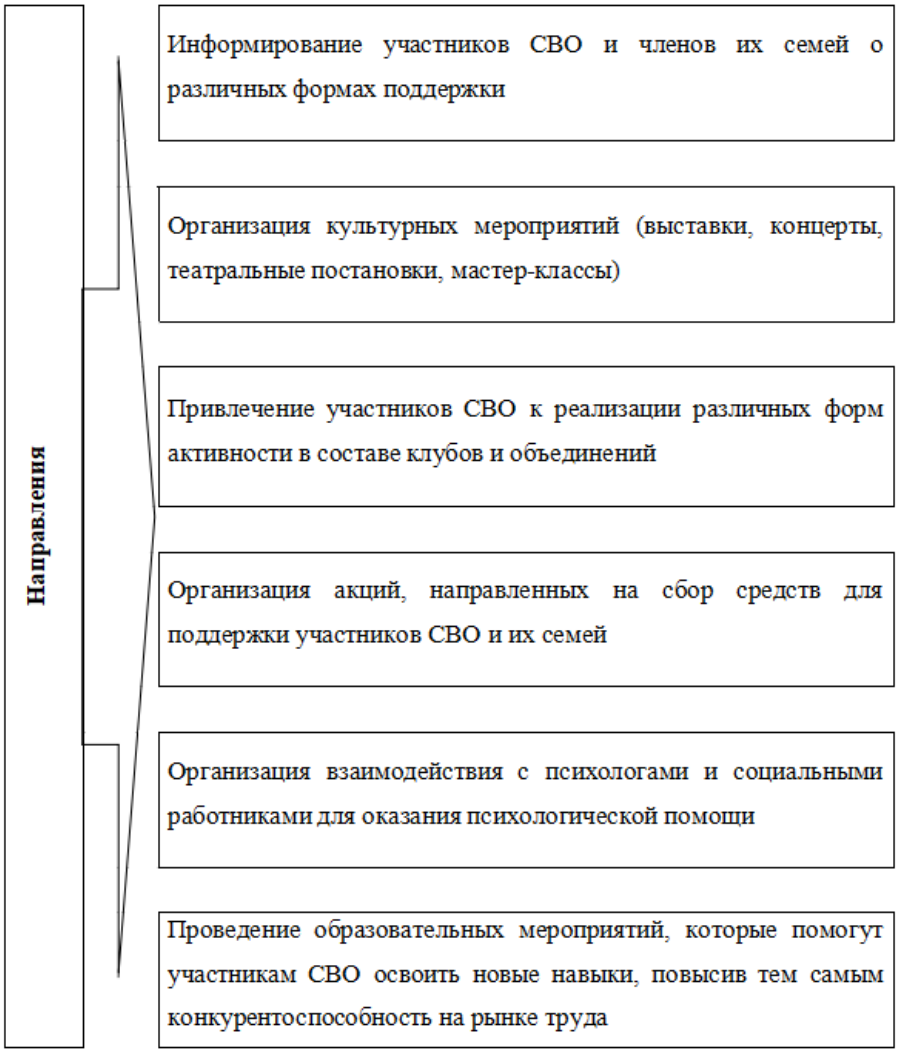


Рисунок 2. Алгоритм деятельности, направленной на социокультурную реабилитацию участников СВО

Т.К. Ростовская с соавторами [5] отмечают, что в ходе реализации представленного на Рисунке 2 алгоритма адаптирующей средой для участников СВО являются учреждения культуры. При этом, добавляет В.Д. Самойлов [6], они выступают в качестве центров не только собственно культурных, но также информационных и творческих.

Информирование участников СВО и членов их семей о различных формах поддержки может осуществляться учреждениями культуры посредством таких современных средств удалённой коммуникации, как профили в социальных сетях (ВК и ОК) или мессенджеры (MAX). По словам Ж.В. Карасёвой [3], силами коллективов учреждений культуры также могут и должны организовываться онлайн-трансляции данных о готовящихся мероприятиях и самих мероприятий на различных сетевых платформах. Перечисленные инструменты удалённой коммуникации позволят большинству пользователей свободно работать с информационными ресурсами, в т.ч. при нахождении на значительном удалении от мест проведения событий и источников информации о них. Таким образом может быть сведена к минимуму упоминаемая, например, О.Н. Безруковой и Р.М. Филимоновым [1], социальная изоляция участников СВО и членов их семей.

Решение рассматриваемой задачи возможно, конечно, и в традиционном, очном формате. При этом следует обеспечить условия для максимально комфортного посещения учреждений культуры пользователями с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В свою очередь, создание таких условий подразумевает организацию безбарьерного пространства для пользователей с разными физическими возможностями. Изучение специальной литературы (Ж.В. Карасёва [3], Т.К. Ростовская, О.Е. Фомина, Я.С. Рочева [5], И.В. Таньчева [7]) позволяет выделить обязательные в этом плане технические решения (Рис. 3).

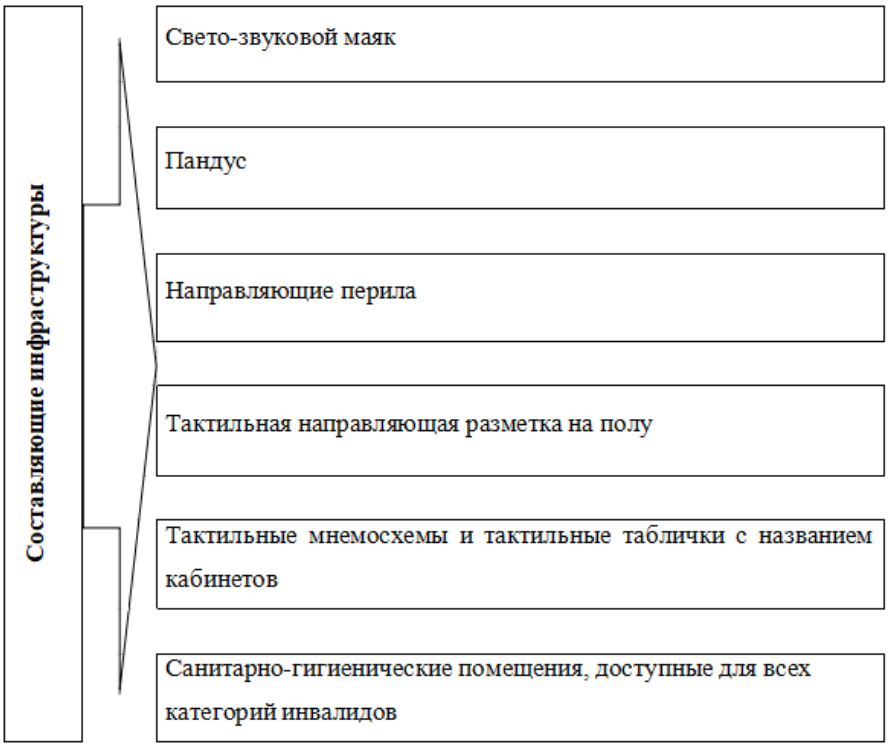


Рисунок 3. Обязательные составляющие инфраструктуры организации, упрощающие проявление в ней активности лицами с ОВЗ

Причём силами работников библиотеки посетителям с ОВЗ и инвалидностью, в т.ч. участникам СВО и членам их семей, в случае необходимости может и должна оказываться дополнительная помощь.

Далее, обеспечение доступа к удалённым информационным ресурсам подразумевает оборудование помещений рабочими местами с функционалом, обеспечивающим беспрепятственный доступ к ресурсам сети Интернет. Также информированию о различных формах поддержки и решению других задач будет способствовать использование автоматизированных рабочих мест для незрячих пользователей. Помимо стандартного оборудования они также должны быть оснащены дополнительными периферийными устройствами и компьютерными тифлотехническими средствами [7].

Для того же, чтобы работа участников СВО и членов их семей с соответствующими инструментами была действительно эффективной, целесообразной представляется организация курсов цифровой грамотности [3]. При подготовке их программ необходимым представляется учёт возрастных, психологических и иных особенностей пользователей.

Развитие в учреждениях культуры творческого потенциала участников СВО и членов их семей может осуществляться посредством организации культурных мероприятий. Главное требование к событиям такого рода состоит в том, что они должны проводиться не спорадически, но быть вписанными в единую систему социокультурной реабилитации участников СВО. Прогрессивной, добавляет Ж.В. Карасёва [3], будет их интеграция с мероприятиями, планируемыми и проводимыми для пользователей, относящихся к другим категориям.

Далее, работа, направленная на привлечение участников боевых действий к реализации различных форм активности в составе клубов и объединений, в текущих условиях может быть организована, например, в направлении развития компетенций, необходимых для успешного пользования цифровыми технологиями. Это позволяет решать ещё одну важную задачу, – формирование у участников и инвалидов СВО компетенций, необходимых для достижения приемлемого уровня конкурентоспособности на современном рынке труда [5].

Другим перспективным направлением деятельности участников боевых действий в составе клубов и объединений В.Д. Самойлов [6] называет воспитание у них информационной культуры. Реализация данного направления представляется возможной, например, через работу в библиотечных клубах свободного общения. В них могут проводиться информационно-новостные громкие чтения, обзоры новинок мира литературы или мультимедиа индустрии, помогающие проводить занятия в форме обсуждений, презентаций, дискуссий, либо бесед с элементами дискуссии. Такие формы работы, указывают исследователи (М.Р. Исмаилов [2], Ж.В. Карасёва [3], В.Д. Самойлов [6]), позволят связать воедино информационную и образовательную деятельность объединений, функционирующих на базе учреждений культуры.

Стоит также сказать о такой форме объединения, как творческая студия. Она представляет собой пространство, организуемое с целью реабилитации участников СВО и членов их семей, в т.ч. имеющих ОВЗ, с помощью искусства, прежде всего, музыкального. Ж.В. Карасёва [3], анализируя опыт работы творческих студий, указывает на то, что уже на данный момент их члены с успехом выступают в различных тематических программах, концертах, вокальных фестивалях и конкурсах. Таким образом решается не только задача привлечения участников СВО к реализации различных форм активности в составе клубов и объединений, но также и сбора средств для поддержки их и их семей.

Далее, проблема организации корректного взаимодействия с психологами и социальными работниками для оказания своевременной и эффективной психологической помощи стоит сегодня очень остро [4]. Причём прослеживается данная тенденция как на государственном уровне, так и в особенностях развития российского общества на современном этапе.

Действительно, исследователями (О.Н. Безрукова, Р.М. Филимонов [1], Т.К. Ростовская, О.Е. Фомина, Я.С. Рочева [5]) отмечается: посттравматический синдром присутствует почти у всех бойцов, побывавших на поле боя, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) диагностируется больше, чем у половины участников СВО. Причём без должного внимания соответствующая симптоматика только нарастает. Подобная ситуация является свидетельством чрезвычайно высокой на данный момент востребованности соответствующего вида помощи.

Одним из весьма эффективных способов осуществления данного сегмента работы по социокультурной реабилитации участников СВО и их семей является арт-терапия [4]. В современной практической психологии она представляет собой одно из наиболее полезных направлений. В случае корректного применения методики арт-терапии могут служить эффективными путями снятия и устранения симптомов ПТСР и других нарушений, встречающихся у участников боевых действий. Эффект от подобных занятий характеризуется большой протяжённостью во времени.

При этом занятия искусствами, связанные с реализацией данной методики, могут превратиться в хобби. Следовательно, помимо собственно психологической помощи, получат частичное решение следующие задачи:

– организация культурных мероприятий;

– привлечение к реализации различных форм активности в составе клубов и объединений;

– организация акций, направленных на сбор средств для поддержки участников СВО и их семей [4].

Выводы. Подводя, таким образом, итог рассмотрению организации в современных условиях социокультурной реабилитации участников СВО, следует сказать: текущее состояние разработки соответствующей проблематики позволяет говорить об определённом алгоритме такой деятельности. Алгоритм этот, в свою очередь, включает следующие задачи: информирование участников СВО и членов их семей о различных формах поддержки; организация культурных мероприятий (выставки, концерты, театральные постановки, мастер-классы); привлечение участников СВО к реализации различных форм активности в составе клубов и объединений; организация акций, направленных на сбор средств для поддержки участников СВО и их семей; организация взаимодействия с психологами и социальными работниками для оказания психологической помощи; проведение образовательных мероприятий, которые помогут участникам СВО освоить новые навыки, повысив тем самым конкурентоспособность на рынке труда.

Задачи эти должны решаться преимущественно в учреждениях культуры. Соответствующие функции они исполняют, выступая не только как культурные, но также информационные и творческие центры. Различные виды и формы такого рода деятельности коллективы учреждений культуры могут реализовывать и в очном, и в дистанционном форматах.

Литература:

1. Безрукова, О.Н. Социальная поддержка отцов-участников специальной военной операции и их семей: проблемы и принципы сопровождения / О.Н. Безрукова, Р.М. Филимонов // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2025. – № 4(77). – С. 3-7

2. Исмаилов, М.Р. Психолого-педагогические основания эффективного формирования готовности будущих специалистов социальной работы к осуществлению взаимодействия с гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации / М.Р. Исмаилов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 63-65

3. Карасёва, Ж.В. Социокультурная реабилитация для участников специальной военной операции и членов их семей в учреждении культуры: методические рекомендации на примере БЦКПИР / Ж.В. Карасёва. – Кострома: БЦКПИР, 2026. – 15 с.

4. Программа реабилитации ветеранов СВО «Жить дальше!» (проект) // Фонд президетских грантов [сайт], 2025. – URL: hhttps://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=5da9f4dc-57e5-4d90-aee0-c07c8d849d1d (дата обращения: 28.06.2026)

5. Ростовская, Т.К. Современные отечественные и зарубежные парадигмы социальной работы и реабилитации мужчин с инвалидностью, включая участников специальной военной операции: научный обзор / Т.К. Ростовская, О.Е. Фомина, Я.С. Рочева // Экология человека. – 2025. – № 6. – С. 377-389

6. Самойлов, В.Д. От войны к миру в аспекте когнитивной реабилитации / В.Д. Самойлов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – № 2. – С. 63-67

7. Таньчева, И.В. Сложности и перспективы развития инклюзивного образования в высшей школе / И.В. Таньчева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 222-225

Педагогика

УДК 37.048.45:371.38

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

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ЦЕННОСТНОГО ВЫБОРА ЖИЗНЕННОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость решения проблемы самоопределения школьников в жизни и профессии, прежде всего в профессии педагога. В этой связи, несомненно, необходимо учитывать связь самоопределения и саморазвития личности, направленность на деятельность как субъекта, реализующего цели, идеалы, когда востребованным становится личностно-профессиональный потенциал, способствующий становлению личности, профессионала, гражданина. Проведенный по заявленной проблеме анализ обеспечивает своеобразный контекст, с одной стороны, психолого-педагогических оснований самоопределения школьников, а, с другой, приобретения личностных и профессиональных компетенций (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Обоснованным является обращение к профессионально-педагогической направленности самоопределения школьников, что способствует преодолению затруднений педагога (особенно у начинающих педагогов) в профессиональной деятельности (В.А. Сластенин), личностно-профессионального саморазвития и преодоления «профессионального дефицита» педагога (Л.В. Абдалина). Актуальность исследования состоит в обосновании проблем самоопределения школьников в современных условиях востребованности профессионала, владеющего стратегиями и приемами саморазвития, самовыражения, другими словами, – имеющего собственный сценарий жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоопределение школьника, ценностный выбор, жизненные и профессиональные стратегии.

Annotation. The article substantiates the need to solve the problem of students' self-determination in life and profession, primarily in the profession of a teacher. In this regard, it is undoubtedly necessary to take into account the connection between self-determination and self-development of the individual, the focus on activity as a subject that implements goals and ideals, when the personal and professional potential that contributes to the development of the individual, professional, and citizen becomes relevant. The analysis conducted on the stated problem provides a unique context for the psychological and pedagogical foundations of students' self-determination, as well as for the acquisition of personal and professional competencies(N.V. Kuzmina, A.K. Markova, L.M. Mitina). It is reasonable to address the professional and pedagogical orientation of students' self-determination, which helps teachers (especially novice teachers) overcome difficulties in their professional activities (I.A. Zimnyaya, A.A. Rean,

V.A. Slastenin), personal and professional self-development, and overcoming the «professional deficit» of teachers (L.V. Abdalina). The relevance of the study lies in substantiating the problems of students' self-determination in the current conditions of the demand for a professional who possesses strategies and techniques for self-development and self-expression, in other words, who has their own life and professional scenario.
Key words: student self-determination, value choices, life and professional strategies.

Введение. В современных условиях для школьников важно найти себя, определить свои способности и возможности, кроме того, не менее важно его вхождение в социум, осмысление и присвоение социокультурных норм. Это позволяет в той или иной степени сформировать отношение к выбору ценностей, определенную стратегию поведения, то есть самоопределиться. Необходимо в этой связи воспитывать человека (точка зрения П.П. Блонского), способного свою собственную жизнь создавать, то есть самоопределяться [4, С. 104].

Означает ли это: воспитываться, обучаться, развиваться – значит самоопределяться? В каких контекстно-ролевых условиях комфортнее самоопределяться: педагогического воздействия в изменяющихся социальных условиях и/или педагогической поддержки школьников на разных возрастных этапах? При этом востребована обоснованная логика активной включенности растущего человека в процесс познания и осмысления ценностей и норм социума, обеспечивающий не только самоопределение, но и смосозидание, самореализацию личности.

Среди имеющихся трактовок заявленного понятия «самоопределение» актуален, во-первых, тезис: «деятельное отношение к ситуации» [22, С. 403]; во-вторых: «выявление и утверждение собственной позиции в проблемных ситуациях» на сознательном уровне [17, С. 351].

Возвращаясь к важности индивидуального принятия, точнее «присвоения» общественных норм и ценностей, следует подчеркнуть своеобразие действий каждого человека (выбора видов деятельности) как проявления его мыслей, чувств, потребностей, интересов, склонностей и способностей [12]. Речь идет о своеобразном механизме обретения человеком «внутренней свободы», обоснованного выбора позиций, целей и средств самореализации в конкретных обстоятельствах жизни [8, С. 81].

Самоопределение (точка зрения Е.А. Александровой) следует трактовать в такой логике: от сознательного выбора действий – к приобретению активной жизненной позиции, что позволяет человеку (в нашем случае школьнику) не только найти себя, но и в создавшихся жизненных ситуациях выстроить взаимоотношения с окружающими людьми [3].

Таким образом, на жизненном пути личности постоянно будут встречаться проблемы, ситуации, в которых необходимо сделать выбор из возможных альтернатив, а это по сути переход от одного состояния становления человека к другому – определению новых смыслов и способов существования.

Изложение основного материала статьи. В целях рассмотрения понятия «самоопределение» необходимо указать на неоднозначность и многообразие его трактовок в аспекте становления личностной зрелости: личностное самоопределение – потребность в самоопределении; обретение себя в связях с другими: свобода мироощущений на эмоциональном, информационном, профессиональном уровнях.

Как уже отмечалось, самоопределение – это педагогически обоснованная проявленность внутренней свободы, в то же время:

– сознательный выбор, то есть самоутверждение собственных позиций, целей и средств в возникающих жизненных обстоятельствах [19];

– формирование мировоззрения, нахождение своеобразного баланса между пониманием своего «Я» и требованиями социума [14];

– обоснованная соотнесенность личностных и ценностно-ориентированных смыслов в различных видах деятельности [5; 18];

– творческая активность, позволяющая выйти за пределы известных способов решения жизненных проблем [16; 17].

Востребованность реализации социально-педагогического подхода к самоопределению проявляется в связи с особенностями включенности человека в различные сферы социальной жизни. Отсюда самоопределение (социальное, общественно-политическое, профессиональное, семейное) – это определение своего места в сложившихся обстоятельствах жизнеосуществления на разных возрастных этапах [15, С. 10].

Самоопределение состоит в том, что это не только инструмент социализации, но и индивидуализации личности, точнее открытие и обретение своего «Я» («самоидентификация») – психолого-педагогический подход. Важно понимание сущности и специфики самоопределения школьников с учетом ценностно-смысловых основ воспитания и развития личности [9]. Все это предполагает некоторые умозаключения в отношении понятия «ценности», которые служат своеобразным эталоном, точнее идеалом, для всех членов сообщества. С ценностных позиций оцениваются предметы, явления, поступки, действия, которые выступают в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов человека.

Не менее важно осмыслить именно школьникам формы проявления ценностей в различных сферах жизнедеятельности, их значимость не только для человека, но и общества. Кроме того, в поле зрения и такие вопросы: каково соотношение индивидуальных и социальных ценностей, социально одобряемых и разделяемых большинством людей (их всеобщность и/или дифференцированность)?

Следует подчеркнуть психолого-педагогическую сущность самоопределения, ее своеобразную исследовательскую логику: это, во-первых, исследование механизмов проявления ценностных предпочтений в тех или иных условиях; во-вторых, определение образования как целенаправленного процесса обретения и совершенствования знаний и опыта, на этой основе отношений и поступков; в-третьих, педагогическое сопровождение процесса выработки ценностного отношения к себе, другим людям и окружающему миру. То есть акцентируется «личностный смысл самоопределения» как своеобразный механизм перевода мотива в личностную, в том числе и жизненно важную цель – выбор профессии.

Не менее проблематична взаимосвязь фундаментальных ценностей, личностных ценностей в соотнесенности с принятыми обществом смыслами жизнедеятельности [6]. В этой связи основными показателями достижения социальной зрелости являются: совокупность знаний о мире; устойчивость социально-нравственных и ценностно-смысловых ориентаций; непременно, высокий духовно-нравственный потенциал развития личности.

Однако в современных социокультурных и медиаресурсных условиях возможны и негативные проявления у детей и молодежи, а порой приспособление к новым условиям, что может содействовать вытеснению истинных ценностей. При этом и транслируемая информация может нести негативный эффект, поскольку не всегда соответствует запросам воспитания подрастающего поколения.

Необходимо подчеркнуть важность осмысления ценностей как результата оценки явлений окружающей действительности с разных позиций: добра и зла, красоты или безобразия, чуткости и бездушия. Речь идет о том, что индивид или группа, как правило, находятся перед выбором своих действий и поступков. Согласимся с тем, что в становлении человека как свободного существа речь должна идти и о проявленности субъектной активности, как

познавательной, так и общественной [2; 7; 21].

Согласно позиции С.Л. Рубинштейна, самоопределение следует рассматривать как непрерывный, поэтапный процесс, характеризующийся продвижением человека на более высокие уровни его развития. Каждая стадия развития личности – это самоопределение в новых условиях жизни: наиболее активно это происходит в юношеском возрасте, когда особенно востребовано самоопределение в решении смысложизненных задач. Не менее важна позиция исследователя о том, что именно уровень развития личности либо обеспечивает богатство ее связей с миром, с другими людьми, либо способствует разрыву этих связей (самоизоляция), что опустошает ее [19].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, критерием оценки жизненного самоопределения могут являться: своеобразная жизненная концепция – это цель жизни, как ценность, перспективы жизнедеятельности и осознание того, чего удалось или не удалось достичь [2].

В соотнесенности с периодизацией развития личности, субъектности прежде всего, следует акцентировать ступени развития, точнее периоды кризиса и синтеза (точка зрения В.И. Слободчикова). В преодолении кризиса и перехода на новую ступень субъектности важны такие условия, при которых происходит перестройка смысловой сферы личности, при этом важно событийное и бытийное самоопределение личности. Не менее важно учитывать, что данный процесс протекает особенно интенсивно «на ступенях» персонализации (отрочество, юность), индивидуализации (молодость, взрослость) и продолжается в зрелости и старости [21].

Самоопределение, таким образом, – непрерывный процесс, когда происходит выбор и обретение личностью ценностных оснований собственного бытия, где проявляется и субъектная активность. Совершенно обоснованно можно говорить о том, что переход личности на более высокий уровень самоопределения связан с наличием ценностного сознания и самосознания.

Перспективной является позиция Н.Б. Крыловой, в исследованиях которой самоопределение рассматривается как функция и как составная часть саморазвития личности, в то же время нравственного выбора, определения поведения, анализа собственных действий (саморефлексия) [10]. Самоопределение, таким образом, следует характеризовать как процесс нормотворчества: выработки жизненных ориентиров на основе осмысления и принятия культурных норм. Самоопределение – это длительный, непрерывный процесса приобретения ценностных ориентаций, целей и планов, способов деятельности, выбора профессии в том числе.

Выводы. Самоопределение выступает как условие, процесс и результат становления личности, ее социализации и индивидуализации. В то же время самоопределение – это интегральный механизм проявленности субъектной сущности человека, его готовности быть свободным и в то же время ответственным за осуществляемый выбор. Самоопределение имеет непрерывный характер и динамические характеристики, что обеспечивает готовность человека делать выбор в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Литература:

1. Абдалина, Л.В. Саморазвитие современного педагога: к вопросу об актуальных дефицитах / Л.В. Абдалина, Л.Н. Мотунова, Н.И. Плаксина // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2026. – № 91. – Ч. 4. – С. 4-7

2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.

3. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е.А. Александрова. – Москва: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

4. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский; редкол. Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, С.А. Фрумов; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева. – Академия педагогических наук РСФСР, Институт теории и истории педагогики. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 696 с.

5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Институт практической психологии ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.

6. Братусь, В.С. Аномалии личности / В.С. Братусь. – Москва: Мысль, 1988. – 301 с.

7. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.

8. Газман, О.С. Самоопределение / О.С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – Москва: Инноватор, 1995. – С. 81-82

9. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработки и апробация / сост. и науч. ред. В.И. Попова. – Министерство образования и науки РФ, Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2013. – 304 с.

10. Крылова, Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современного школьника / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2007. – № 4(34). – С. 128-135

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

12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для студентов вузов по направлению и специальности «Психология», «Клиническая психология» / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл : Academia, 2004. – 345 с.

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

14. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – Москва; Воронеж: РАО: МПСИ, 2011. – 624 с.

15. Никитина, Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: методическое пособие / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Федеральное агентство по образованию, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2006. – 273 с.

16. Петровский, А.В. Психология: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва: Academia, 2002. – 512 с.

17. Психология: словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; сост. Л.А. Карпенко. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.

18. Разбегаева, Л.П. Ценностно-смысловая коммуникация и опыт ценностного самоопределения личности / Л.П. Разбегаева // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: материалы международной научно-практической конференции (в 2 частях). – Саратов: Наука, 2010. – Ч. I. – С. 11-17

19. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.

20. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.

21. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной

реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
22. Философский энциклопедический словарь / составители Е.Ф. Губский [и др.]. – Москва: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

УДК 374
кандидат педагогических наук, доцент Поярова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат педагогических наук, доцент Авдонина Людмила Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОДОБОЯЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – преодолению водобоязни у дошкольников при начальном обучении плаванию. Рассмотрены причины возникновения страхов у детей, в том числе страха воды. Представлен перечень возможных способов помощи детям, включая варианты психотерапии. Исследование выявляет возможности специально разработанной программы, сущность которой изложена в статье. Программа состоит из двух частей. Первая часть включает в себя направления работы педагога-психолога с родителями. Она состоит из просветительской деятельности с тренерами и родителями о сущности страхов и их причинах. Практическая деятельность – серия заданий, разработанных психологом, которую родители выполняли с детьми в домашних условиях. Вторая часть программы – работа тренера с детьми в самом бассейне. Эффективность программы проверялась в ходе формирующего эксперимента с двумя эквивалентными группами. Дано описание диагностики уровня водобоязни. Обоснована валидность полученного результата с помощью статистических методов анализа.
Ключевые слова: страхи, водобоязнь, начальное обучение плаванию, внушенный страх, травмирующий опыт, психокоррекция, метолы психотерапии, имитационные упражнения, игры по освоению воды.
Annotation. the article is devoted to the current problem of overcoming hydrophobia in preschool children during initial swimming training. The causes of fears in children, including fear of water, are considered. A list of possible ways to help children is presented, including options for psychotherapy. The study reveals the capabilities of a specially developed program, the essence of which is described in the article. The program consists of two parts. The first part includes areas of work of an educational psychologist with parents. It consists of educational activities with coaches and parents about the nature of fears and their causes. Practical activity is a series of tasks developed by a psychologist, which parents completed with their children at home. The second part of the program is the trainer's work with children in the pool itself. The effectiveness of the programe was tested in a formative experiment with two equivalent groups. A description of the diagnostics of the level of hydrophobia is given. The validity of the obtained results was substantiated using statistical analysis methods.
Key words: fears, hydrophobia, initial swimming training, instilled fear, traumatic experience, psychocorrection, methods of psychotherapy, simulation exercises, water exploration games.

Введение. Жизнь дошкольника часто отягощается различными страхами, которые создают проблемы самому ребёнку, а также его родителям. Одним из таких страхов является водобоязнь. Умение плавать – это, безусловно, жизненно необходимый навык для человека. Благодаря этому навыку, человек может самостоятельно передвигаться в водной среде, тем самым даже спасти свою жизнь в чрезвычайной ситуации.

Занятия плаванием развивают и тренируют дыхательную, нервную и сердечно-сосудистую системы, улучшают сон и укрепляют мышцы всего тела. Плаванию можно обучать детей с младенческого возраста. Именно данные занятия укрепляют опорно-двигательный аппарат ребёнка, развивают такие физические качества, как выносливость, координацию движений, силу. Нельзя не отметить тот факт, что это один из наиболее эффективных способов усилить иммунную систему, а также повысить сопротивление организма на температурные колебания, что приводит к профилактике простудных заболеваний. Также существуют исследования, которые подтверждают, что занятия плаванием способствуют снижению возбудимости и раздражительности ребёнка. В наше время отмечается тенденция увеличения количества детей, которые не умеют плавать, поскольку испытывают страх перед водой, имеют так называемую водобоязнь. Для многих из них отсутствие данного навыка становится угрозой безопасности их жизнедеятельности.

Водобоязнь – это сильный страх воды, который встречается как у взрослых, так и у детей. Хотя страх перед водой испытывают не все дети, проблема является актуальной при начальном обучению плаванию и требует определенных знаний и умений у тренера. Применяемые на практике мероприятия по преодолению водобоязни часто не приводят к ожидаемому результату, в связи с этим требуется поиск новых способов помощи детям. Поскольку эта проблема мало освещена в различных методических источниках, исследования в данной области весьма актуальны.

Изложение основного материала статьи. Целью представляемого исследования являлось как раз преодоление противоречия между необходимостью освоения детьми навыка плавания и водобоязнью, проявления которой должны компенсироваться педагогическими и психологическими средствами.

Страх – это часть нашей жизни, у каждого человека присутствуют страхи, которые по-разному и в разное время проявляются. В случае детей страхи имеют особое значение, так как негативно влияют на процесс развития [2]. Детский страх осложняет взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, может затруднять учебный процесс и адаптацию в целом. Страхи часто возникают в результате травмирующего опыта (испуг, боль, конфликт и т.п.), но более распространены так называемые внушенные страхи. Их источником являются взрослые, предостерегающие ребенка об опасности, но не дающих объяснений причин и следствий. В итоге ребенок испытывает тревогу, а потом и страх.

Внушенные страхи легко развиваются, чему способствует богатое воображение дошкольников. Родители часто не понимают, что своими «добрыми намерениями» могут навредить детям. В наше время распространению внушенных страхов в большой степени способствуют средства массовой информации. Не только телевидение, но и многочисленные Интернет-ресурсы демонстрируют детям техногенные и природные катастрофы, сцены насилия. Формированию страхов способствуют и личностные особенности ребенка: темперамент, черты характера, способности.

Таким образом, страхи зарождаются в довольно раннем возрасте и причины их возникновения разнообразны. Чувство страха в процессе жизни испытывает каждый человек, но некоторые страхи исчезают без особых усилий или последствий, а некоторые преследуют человека всю жизнь.

Если рассматривать причины возникновения водобоязни, то по мнению Д.Ф. Мосунова, к ним относятся:
– страх смерти в результате утопления;
– страх перед неведомым;
– болезненные реакции из-за известных случаев утопления в прошлом;
– личный опыт утопления (захлебывания), в том числе приобретенный в младенческом возрасте [4].

Водобоязнь относится к негативным страхам, из-за которой ребенок лишается возможности приобрести важный навык – научиться плавать и уверенно чувствовать себя в водной среде. Воды боятся те люди, у кого уже был негативный опыт, связанный с водой. Зачастую это обучение плаванию в детстве, неожиданное падение в воду, во время которого человек не смог освоить навыки плавания и помочь себе, скорее всего очутился под водой и испытал дикий страх. При виде воды, даже в бассейне, где видно дно, человек испытывает страх.

Очень часто боязнь воды возникает у детей с раннего детства, виноватыми в этом являются родители, так как неправильно проводят водные процедуры (например, слишком горячая или холодная вода; резкое опускание ребенка в воду; неправильное поливание, когда много воды попадает на лицо ребенка и т.д.). Первые ощущения, первый страх воды оправдан, так как ребенок познает мир. В этом возрасте ни родители, ни дети не задумываются о том, что когда-то надо будет учиться плавать.

Уже в более старшем возрасте боязнь воды может появиться из-за просмотренных фильмов. Многие фильмы-катастрофы показывают, что может случиться, если будет наводнение, шторм и другие бедствия, которые связаны с водой. В фильме люди видят, какие уроны наносит вода, как гибнет население и животные, это все в подсознании человека и зарождает страх воды. Человек, видя все эти разрушения и бедствия, может даже не осознавать, что у него начинается аквафобия.

Ученые выделяют ряд признаков, которые проявляются при боязни воды, подразделяя их на психологические и физиологические. Среди психологических признаков отмечаются: боязнь и панические атаки при виде незнакомых водоемов, а также глубоких водоемов; психологическая неустойчивость во время дождя, нежелание идти под дождем; нежелание принимать ванну, боязнь заходить в воду; непонятная тревога при виде чистой воды, даже во время того, когда человек пьет воду; психологическая неустойчивость, паника, если вода попадает на кожу. Существуют и физиологические признаки, среди которых: возникновение головных болей; чувство тошноты; скачки давления; потемнение в глазах; повышенное потовыделение.

У человека с аквафобией в случае, если он неожиданно оказывается в воде, могут быть не только перечисленные выше симптомы, но и начаться спазмы и судороги, которые вполне могут оказаться смертельными для человека.

В период дошкольного детства многие страхи поддаются психологическому воздействию, поэтому могут быть скорректированы. Существуют различные методы, направленные на коррекцию страхов. Значительной эффективностью обладают такие методы как: игротерапия, сказкотерапия, рисуночная и песочная виды терапии. Основой данных методов являются активные действия, которые интересны дошкольникам. В психокоррекции также часто используют музыкотерапию, психогимнастику, куклотерапию и др. В процессе терапии ребенок заново переживает свой страх, в результате чего снижается острота переживания, меняется характер страха, к его образу добавляются позитивные детали, иногда даже смешные. Разные виды арт-терапии являются эффективными средствами снятия внутреннего напряжения, передачи другим своих неосознанных переживаний.

А.Г. Спиваковская особое внимание обращает на возможности групповой терапии, где ребенок осознает, что он не один, рядом с ним товарищи, которые помогут в любой момент. Групповые занятия, где происходит общение детей друг с другом, помогают легче преодолеть страх и тревожность одиночества [5].

Итак, страх – это отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни. Чувство страха – фундаментальная эмоция, важная для благополучия человека. Водобоязнь – одна из форм страха, которая относится к числу отрицательных эмоций. Страх воды часто появляется в 4-5 лет, и именно в этом возрасте он успешно поддается коррекции.

Преодоление водобоязни у дошкольников на начальных занятиях по обучению плаванию – важнейшая задача тренеров. Для решения этой задачи важно найти и обосновать соответствующие психолого-педагогические условия организации таких занятий, для чего была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа «Лягушонок» – специальных активных занятий по преодолению водобоязни у детей старшего дошкольного возраста, состоящая из двух частей. То есть программа выступала в качестве психолого-педагогического условия преодоления водобоязни. Возможности программы проверялись в ходе формирующего эксперимента по плану Д. Кэмпбелла [3] с двумя реальными группами, занимающихся у разных тренеров. На начало эксперимента дети не умели плавать, занятия обеих групп проходили в одном и том же бассейне, квалификация, пол (мужской) и возраст тренеров были одинаковы.

Уровень водобоязни детей определялся с помощью методики Г.И. Тарасова [6] и опроса родителей. Методика Г.И. Тарасова основана на экспертной оценке уровня водобоязни по критериям, представленным ниже в таблице 1.

Таблица 1

Критерии определения и оценки степени водобоязни у детей, начинающих заниматься плаванием

Поведенческие действия	**Уровень или степень водобоязни**		
	1 – легкая	2 – средняя	3 – сильная
Подходит к воде	Неуверенно	С трудом	Не подходит
Садится на бортик и опускает ноги в воду	Напряженно	Держится за тренера	Нет
Спускается в воду	Крепко держится за поручень, напряженно	Спускается, но с большим напряжением	Нет
Опускает лицо в воду	Опускает, но не задерживает дыхания (глотает воду)	Нет, только с поддержкой тренера	Нет

В результате диагностики было выявлено, что 1-й уровень (легкая степень) характерен для 53% детей экспериментальной группы и 67% – контрольной; 2-й уровень (средняя степень) – для 47% экспериментальной и 33% контрольной групп. Детей с 3-м уровнем не обнаружено. Опрос родителей показал, что у многих детей были ситуации, которые могли повлиять на формирование страха воды: один ребенок тонул, один – пугался водорослей, 20% неожиданно падали в воду, 13% сильно хлебнули воду. 40% детей из выборки идут в бассейн только после уговоров.

Для доказательства эквивалентности групп использовался критерий Хи-квадрат Пирсона для номинативных данных. Полученный уровень значимости различий между группами $\chi 2=0,273$ ($p>0,05$), следовательно, группы эквивалентны по уровню водобоязни на начало формирующего этапа эксперимента.

С контрольной группой проводились занятия традиционным способом, в экспериментальной группе реализована новая программа.

Одна часть программы разработана психологом, она включает в себя просветительский блок для тренеров и родителей о сущности детских страхов, причинах их возникновения и способах преодоления, а также практический блок – серию занятий по подготовке родителей к реализации упражнений с детьми в домашних условиях. На этих занятиях изучались арт-терапевтические методы и игры для познания свойств воды, снятия мышечного напряжения, осознания своей водобоязни и приобретения навыков преодоления страха воды. Занятия проводились один раз в неделю по 40-45 минут во время тренировок у детей. Всего занятий – 10. На каждом занятии осваивались определенные упражнения, затем родители проводили их дома со своими детьми. Итоги домашней работы обсуждались со специалистом на следующем занятии. Родители продолжили работу с своими детьми и после встреч с психологом, имея при этом возможность получения индивидуальных консультаций.

Вторая часть программы включала в себя серию занятий по обучению плаванию детей с водобоязнью в бассейне под руководством тренера. Начальное обучение плаванию начинается с подводящих упражнений, которые формируют новые неизвестные ощущения в условиях водной (непривычной) среды; выявляют и ликвидируют страх перед водной средой, морально готовят к обучению. Также на этом этапе осваиваются основные положения пловца и навык дыхания в воде. Все это является подведением к освоению плавания.

В содержание программы по плаванию входили разные виды деятельности:

– вход в воду;
– упражнения по освоению взаимодействия с водой;
– игры по освоению взаимодействия с водой;
– имитационные упражнения на суше;
– упражнения у неподвижной опоры;
– упражнения с подвижной опорой;
– дыхательные упражнения;
– упражнения в безопорном положении;
– упражнения на чувство воды;
– игры на задержку дыхания.

Также применялись подводящие и имитационные упражнения на суше. Например, имитационные движения рук кролем на спине, имитация выдоха под воду и имитация работы ног кролем, а также выполнялась игра на спуск в воду «Карлики и Великаны». Во время проведения данной игры занимающиеся поочередно спускаются в бассейн спиной к воде. При этом осуществляется страховка каждого занимающегося за подмышечные впадины. Непосредственно в воде были применены игры по освоению воды «Паучки», «Копаем Яму», «Дуем на горячий чай», «Волшебные палочки», «Подводные машины» и другие [1]. Игровой метод при обучении плаванию детей с водобоязнью имеет следующие преимущества:

– повышает интерес, активизирует и развивает мышление детей;
– обладает высокой степенью эффективности при проверке изученного материала и при усвоении нового;
– облегчает передачу опыта от тренера к занимающимся;
– создает приятную атмосферу получения знаний;
– способствует объединению коллектива и формированию ответственности;
– дает возможность использования всех навыков, открытие новых интересов и увлечений, раскрытие творческих способностей;
– изученный в процессе игровой деятельности материал запоминается легче и быстрее, и остается в памяти на более долгое время.

Все эти средства создавали благоприятный эмоциональный фон занятия, что способствовало постепенному снижения уровня тревожности у детей. В программе использовались три категории игр. Первая категория игр в обучении плавания – это игры без сюжета, но включающие в себя соревновательный элемент. Такие игры предлагаются новичкам на первых занятиях по плаванию. Они несложные и не требуют предварительной подготовки. Например, «Кто быстрее сможет спрятаться под водой?», «У кого получится создать больше пузырей?», «Кто сможет дольше проскользить?» и так далее. Если в водоеме есть мелководье, в этих играх могут принять участие дети, которые еще не умеют плавать.

Вторая категория игр в обучении плавания – игры с сюжетом, где есть элемент соревновательности. Они играют ключевую роль в обучении плаванию детей и применяются, когда дети уже освоились в воде. Сюжетные игры, такие как «Караси и карпы», «Поезд в тоннеле», «Рыбы и сеть» являются упрощенным вариантом командных игр.

Третья категория игр в обучении плаванию – командные водные игры, в которых требуется обязательное соблюдение правил, что способствует формированию сознательной дисциплины и ответственности за собственные поступки. Эти игры реализуются в конце обучения и в них участвует сам тренер.

Далее, когда занимающиеся стали увереннее себя чувствовать в воде, был осуществлен переход к постепенному разучиванию элементов техники плавания, начиная с имитационных упражнений на суше движения рук кролем на спине и на груди, имитация выдоха под воду и имитация работы ног кролем.

Во время выполнения данных упражнений прежде всего обращалось внимание на технику выполнения, а при наличии ошибок в выполнении они сразу исправлялись, позволяя не закреплять негативное умение. К концу реализации программы все дети уверенно чувствовали себя в воде, хотя навыки собственно плавания были разными. Всего проведено 64 занятия по 45 минут периодичностью три раза в неделю. Значительное число занятий определялось наличием страха у многих детей, пришедших в бассейн. Разные виды деятельности сочетались в одном занятии.

Работа, проведенная в рамках программы, дала положительный эффект, что подтвердилось наблюдениями за детьми и отзывам родителей.

Валидность реализованной программы оценивалась с помощью статистических процедур, применяемых для формирующего эксперимента: обосновывалась эквивалентность групп по степени водобоязни до проведения занятий, выявлялись различия групп после занятий и изменения в уровне водобоязни по завершении занятий в экспериментальной группе [3].

По окончании реализации программы индекс водобоязни по итогам повторной диагностики в группах стал разным. В экспериментальной группе 53% детей преодолели водобоязнь (нулевая степень), а в контрольной группе таких детей оказалось только 13%. Легкая водобоязнь в экспериментальной группе осталась у 40%, средняя – у 7% детей. В контрольной группе легкая степень водобоязни была характерна для 67%, средняя – для 20%. Для доказательства возникновения существенных различий снова применен критерий Хи-квадрат Пирсона. $\chi 2=0,027^*$ ($p<0,5$), следовательно, группы стали неэквивалентными.

Для оценки значимости изменений в экспериментальной группе применен G-критерий знаков. В экспериментальной

группе у 87% испытуемых уровень водобоязни стал ниже, а у 13% испытуемых – не изменился (p=0,000).

Статистический анализ показывает, что программа, действительно, оказывает положительное влияние на детей. Поскольку в экспериментальной и контрольной группах все условия обучения плаванию были одинаковыми кроме самой программы обучения, мы можем утверждать, что достоверно лучшие результаты детей из экспериментальной группы могут считаться следствием реализации новой программы обучения плаванию, включающей в себя занятия по преодолению водобоязни.

Практическая значимость исследования заключается в разработке, апробировании и обосновании эффективности коррекционно-развивающей программы специальных активных занятий по преодолению водобоязни у детей старшего дошкольного возраста. Программа может реализовываться любым тренером по плаванию.

Экономический эффект заключается в том, что не требуется проведение специальных занятий по преодолению водобоязни с психотерапевтом, проблема решается внутри занятий по обучению собственно плаванию.

Социальный эффект заключается в том, что дошкольники овладеют важнейшим физическим навыком – плаванием, обеспечивающим их безопасность в экстремальных условиях.

Выводы. Водобоязнь – частое явление на начальном этапе обучения плаванию дошкольников. Для освоения важнейшего для жизни навыка плавания требуется преодолеть страх воды. В представленном исследовании выявлено:

1. Около половины детей дошкольного возраста характеризуются средней степенью водобоязни, что затрудняет обучение плаванию.

2. Разработана и апробирована методика преодоления водобоязни, включающая в себя занятия психолога с родителями детей, а также программу работы тренера с детьми непосредственно в бассейне.

3. Обоснована эффективность коррекционно-развивающей программы как психолого-педагогического условия преодоления водобоязни у дошкольников.

4. Программа рекомендуется тренерам, обучающих дошкольников плаванию, а также родителям, заинтересованным в помощи своим детям.

Литература:

1. Булгакова, Н.Ж. Игры у воды, на воде, под водой / Н.Ж. Булгакова. – Москва: Физкультура и спорт, 2000. – 990 с.

2. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страхов / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: Гиппократ, 1995. – 128 с.

3. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – Москва: Социально-психологический центр, 1996. – 391 с.

4. Монусов, Д.Ф. Как преодолеть водобоязнь / Д.Ф. Монусов. – Санкт-Петербург: ПЛАВИН, 1998. – 35 с.

5. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т. 1. – 304 с.

6. Тарасов, Г.И. Эффект плацебо при начальном обучении плаванию / Г.И. Тарасов. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effekt-platsebo-pri-nachalnom-obuchenii-plavaniyu/viewer (дата обращения: 21.04.2026)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогический наук, доцент Присмотрова Оксана Сергеевна
Одинцовский филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Одинцово);
кандидат филологических наук, доцент Гилёва Евгения Сергеевна
Одинцовский филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Одинцово)

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье описывается авторский комплексный подход к формированию устойчивой мотивации к чтению иноязычных текстов в курсе профессионально ориентированного обучения английскому языку магистрантов по профилю подготовки «Искусственный интеллект». Проведена оценка текущего уровня мотивации к чтению англоязычных текстов среди обучающихся магистратуры и выявлены основные причины, препятствующие чтению материалов на языке оригинала. Обоснована необходимость комплексного подхода к формированию устойчивой мотивации к чтению англоязычных текстов. Читателям предлагается ознакомиться с лингводидактическим потенциалом бесплатной онлайн-платформы «ReadTheory», образовательным инструментом, использующим искусственный интеллект, который предлагает онлайн-задания для развития различных стратегий чтения. В статье также описывается разработанная авторами концепция «English Club for Artificial Intelligence», направленная на создание замотивированного сообщества единомышленников, стремящегося к личностному и профессиональному росту посредством чтения различных обучающих источников на английском языке. Сделан вывод о важности применения комплексного подхода в формировании устойчивой мотивации к чтению в рамках обучения английскому языку.

Ключевые слова: мотивация к чтению, обучение английскому языку, искусственный интеллект.

Annotation. This article describes the author's comprehensive approach to fostering sustainable motivation for reading foreign-language texts in a professionally oriented English language course for Master's students majoring in Artificial Intelligence. The current level of motivation for reading English-language texts among Master’s students has been assessed and the main reasons that prevent them from reading material in the original language have been identified. The necessity for an integrated approach to developing sustainable motivation for reading English-language texts is substantiated. Readers are invited to explore the linguodidactic potential of the free online platform «ReadTheory», an AI-powered educational tool that offers online assignments to develop various reading strategies. The article also describes the concept of the «English Club for Artificial Intelligence» developed by the authors, aimed at building a motivated community of like-minded individuals striving for personal and professional growth through reading various educational sources in English. The conclusion is made about the importance of using an integrated approach in the formation of sustainable motivation for reading in the framework of English language training.

Key words: motivation for reading, the English language training, artificial intelligence.

Введение. Несмотря на существенный, наблюдаемый всеми нами разворот на Восток в силу политических причин последних лет, английский язык был и остается языком № 1 международного общения в разных сферах человеческой жизнедеятельности, будь то бизнес, туризм, наука, образование, искусство и т.д. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, интерес к чтению источников на английском языке в России за последние два года вырос примерно на 18%. Эксперты связывают это с потребностью в получении альтернативной информации, недоступной в переводе, а также с желанием развивать когнитивную гибкость и лучше понимать глобальный контекст [5].

Способность к чтению англоязычных ресурсов в первоисточнике позволяет воспринимать информацию напрямую из языка оригинала без посредничества переводческих сервисов, что помогает избежать проблем с искажением смысла, вольной интерпретации содержания переводчиком, лучше оценить авторский стиль и иметь мгновенный доступ к актуальным новостям из мира политики, высоких технологий, кино и научных открытий.

Кроме того, чтение помогает расширить кругозор обучающегося, определить ценности, научиться грамотно общаться и контролировать свои эмоции [4, С. 110]. Чтение представляет собой многогранный процесс, требующий от мозга не только подсознательной, но и напряженной сознательной работы, поскольку, как утверждает Е.И. Пассов, часть чтения-деятельности проходит на уровне подсознания (восприятие языковых знаков), а часть – на уровне актуального осознавания (переработки содержательной информации). В связи с этим, чтение нельзя отнести к сугубо пассивным видам деятельности, чтению необходимо обучать как процессу добычи информации, причем добычи активной и самостоятельной [2, С. 180]. Именно благодаря формированию у студентов устойчивой мотивации к чтению создаются условия для обучения на протяжении всей жизни, сохранения когнитивной гибкости и критического мышления.

Изложение основного материала статьи. Среди магистрантов по профилю подготовки «Искусственный интеллект», обучающихся в Одинцовском филиале МГИМО МИД РФ, был проведен опрос с целью выявления уровня мотивации к чтению англоязычных источников, не включенных в рабочую программу по дисциплине «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» [3]. В опросе, проводимом в формате анкетирования, приняли участие 120 обучающихся. Результаты исследования показали, что только 33% студентов читают англоязычную литературу в оригинале в свободное от работы и учебы время, остальные обучающиеся предпочитают читать русскоязычную литературу разных жанров. В ходе исследования было установлено три основных причины, препятствующих чтению текстовых материалов на английском языке:

1) наличие незнакомых англоязычных слов, затрудняющих понимание смыслов и идей автора;

2) отсутствие единомышленников, владеющих английским языком и способных обсудить содержание прочитанного материала на языке оригинала;

3) необходимость затрачивания бóльшего количества когнитивных и временных ресурсов в процессе чтения и понимания англоязычных источников (по сравнению с чтением на родном языке).

Ознакомившись с результатами опроса, мы пришли к выводу, что для формирования устойчивой мотивации к чтению англоязычных источников необходима разработка авторского комплексного подхода, ввиду того, что причины сложившейся ситуации лежат в разных плоскостях и, соответственно, требуют системного решения.

Для работы над устранением первой причины – *сложности восприятия, боязни незнакомых слов, затрудняющих понимание смыслов и идей автора,* – мы задействовали одновременно несколько сервисов: Mouse Tooltip Translator, Beelinguapp и ReadTheory. В рамках данной статьи мы подробно остановимся на платформе ReadTheory.

Mouse Tooltip Translator работает как расширение для браузера (часто Google Chrome), которое переводит слова при наведении на них курсора в PDF-файлах, на видео и веб-страницах (перевод выполняется при помощи Google Translate). Данный инструмент позволяет переводить длинные фразы или предложения текста, которые вызывают у обучающихся особые трудности.

Beelinguapp – приложение для изучения языков, основанное на методе погружения, которое позволяет читать книги, новости и статьи одновременно на иностранном и родном языках (side-by-side). На экране отображаются два текста одновременно, что позволяет читателю мгновенно сверяться с переводом без словаря.

ReadTheory – это мощный образовательный инструмент, использующий искусственный интеллект, который предлагает онлайн-задания по чтению для учащихся всех возрастов и уровней подготовки.

При работе с интерактивной онлайн-платформой Readtheory используется индивидуальный подход к каждому студенту: 1) обучающийся регистрируется, вводит заранее сообщённый ему код группы / класса, созданный его преподавателем; 2) платформа тестирует уровень чтения студента с помощью искусственного интеллекта: студент выполняет примерно 9-10 заданий – читает небольшие тексты и отвечает на вопросы по содержанию / идее; 3) после окончания тестирования платформа предлагает тексты и викторины разнообразного диапазона чтения и уровня сложности в соответствии с личным уровнем читающего. При выполнении заданий на 88% и более студент переходит на более высокий уровень (от 1 до 12). В темах, где обучающийся допускает ошибки, платформа предлагает ему больше текстов и заданий. Мы можем наблюдать, что при выполнении заданий на 57,14%, 75%, 83,3%, 87,5% уровень студентов оставался прежним и повышался только при 88-100% корректном выполнении заданий.

Веб-приложение ReadTheory не только адаптируется к индивидуальному уровню обучающихся и предлагает им тысячи упражнений для развития навыков, соответствующих их потребностям, но также *способствует развитию разных стратегий чтения* (skimming, reading for general comprehension, reading for gist, scanning, reading for specific information, inference reading) [6]. Например, на уровнях 1-7 от студентов ожидается понимание и анализ информационных текстов (нехудожественной литературы), понимание и интерпретация литературных текстов (например, рассказов, стихов и пьес), а также оценивается понимание ключевых идей и деталей, стиля и структуры, уровень интеграции знаний и идей. Тексты уровней 8, 9, 10, 11, 12 подразумевают литературный анализ, оценивающий способность обучающихся критически анализировать и интерпретировать художественные произведения, в том числе из разных культур, периодов и жанров, а также информационный анализ нехудожественных текстов, включая техническое, историческое, научное или аргументативное содержание, и лингвистический анализ, включая способность понимания и интерпретации лексики в контексте, а также способность обучающихся применять правила стандартной английской грамматики, пунктуации и синтаксиса в письменной речи. Взаимодействие магистрантов с платформой ReadTheory показало, что данное веб-приложение обладает колоссальным лингводидактическим потенциалом. Изучение статистических данных в индивидуальном профиле каждого студента выявило, что при помощи данного веб-приложения у студентов выросла общая эрудиция, начитанность, понимание контекста, даже с наличием 15% незнакомых слов.

Для устранения второй причины – *отсутствие единомышленников, владеющих английским языком и способных обсудить содержание прочитанного материала на языке оригинала* – мы, предварительно получив поддержку новой инициативы у студентов, запустили клуб английского языка, «English Club for Artificial Intelligence», в рамках которого раз в месяц условились проводить встречи в формате Книжного клуба (Book Club meetings). Вступая в клуб, студенты приобретают партнеров, владеющих английским языком, и готовых обсуждать друг с другом содержание прочитанного

материала на языке оригинала. Встречи книжного клуба проходят с определенными временными рамками и выдержаны в едином стиле. Для этого мы задаем пятиминутный регламент для каждой презентации и предварительно выдаем список вопросов по книге, которую студентам необходимо представить. Например, на одной из встреч клуба студенты должны были описать свою любимую книгу на английском языке, которая произвела на них сильное впечатление и заставила по-новому смотреть на этот мир. Для описания книги студентам был предложен список вопросов (Рисунок 1), способствующий раскрытию посыла произведения для участников клуба. Важно отметить, что преподаватель также делает презентацию о книге, которая повлияла на его жизнь и демонстрирует ее студентам.

Questions for the Book Discussion

Why did you decide to read this book in the first place (did you hear rave reviews about it and then you decided to buy it or was it given to you as a gift?
Can you describe the content of the book in 3-5 sentences?
Did any part of the book remind you of your own life or spark any memories?
What was the best part of the book?
Do you think it is one of the books that you will reread from time to time in the future?
What can you say about the writer's style of writing? Is it unique in some way?
How did the book influence your life after you had read it?
Why would you recommend us to read this book?
What was the main message or lesson of this book? Did you find it inspiring and motivating?
How do you plan to implement what you learned from this book in your daily life?

Рисунок 1. Список вопросов для презентации англоязычной книги в рамках встречи клуба «English Club for AI»

Преподаватели своим собственным примером показывают, как должна выглядеть пятиминутная презентация книги на английском языке и вдохновляют студентов на дальнейшее чтение. В рамках обратной связи магистранты отметили, что чтение книги на английском языке с ее последующим обсуждением позволяет лучше понять идею автора, присвоить новый вокабуляр и найти единомышленников среди одногруппников.

Для устранения третьей причины – *необходимости затрачивания бóльшего количества когнитивных и временных ресурсов в процессе чтения и понимания англоязычных источников (по сравнению с чтением на родном языке)* – мы решили пойти нестандартным путем: не искоренять причину как таковую, так как априори чтение материалов на неродном языке сопряжено с затрачиванием бóльшего количества усилий в силу объективных обстоятельств (наличие незнакомых слов, культурных реалий, других социально-политических контекстов), а способствовать устранению негативных установок у студентов посредством плавного и ненавязчивого погружения в мир экстенсивного чтения. *Экстенсивное чтение* – это метод овладения языком, заключающийся в чтении больших объемов текстов с целью повышения беглости, развития смысловой догадки и увеличения словарного запаса, без фокусирования на незнакомых словах. Для этого нам потребовалось создать психологический портрет современного студента магистратуры, представителя поколения зумеров.

Поколение зумеров (родившиеся с 1997 по 2012 гг.), выросшее в эпоху интернета и социальных сетей («цифровые аборигены»), вдохновляется примером инфлюенсеров из разных областей социальной жизни. Согласно результатам совместного исследования HeadHunter, известной российской компании, занимающейся поиском высококвалифицированных специалистов, и FAVES Communications, российского коммуникационного агентства, специализирующегося на комплексном продвижении брендов, более 55% молодых людей хотели бы быть трудоустроены в компаниях, где топ-менеджеры ведут публичную жизнь и развивают личный бренд. В современных реалиях, зумеры признают авторитет тех, кто честно делится личным жизненным и профессиональным опытом, формирует возле себя инклюзивное и свободомыслящее сообщество, ценит горизонтальные связи и коллективное лидерство [7]. В мире развития инновационных технологий, «перенасыщения информацией преподавателям необходимо не только осуществлять образовательную деятельность на высшем профессиональном уровне, но и уметь заинтересовывать студентов нового поколения, мотивировать их к дальнейшему развитию, поддерживать с ними контакт в общении» [1, С. 33].

В вопросе чтения книг на английском языке мы решили стать для наших студентов-зумеров авторитетными инфлюенсерами и вдохновителями, выступить в качестве ролевых моделей и своим собственным примером показывать, что чтение книг на английском языке может стать неотъемлемой частью ежедневной рутины, приносящей удовольствие, личностный и профессиональный рост. С этой целью для созданного ранее клуба 'English Club for Artificial Intelligence' мы запустили закрытую группу в популярном мессенджере, где на регулярной основе пишем посты не только о пользе ежедневного чтения, но и делимся рекомендациями по снижению когнитивного напряжения при чтении англоязычных источников. Так, в одном из постов под названием 'Reading with Pleasure' (чтение в удовольствие) мы описываем нашу ежедневную практику по чтению книг на английском языке и делимся авторским списком рекомендаций по экстенсивному чтению англоязычных книг (например, как формировать умение абстрагироваться от незнакомых слов, развивать контекстную языковую догадку и т.д.), что увеличивает скорость и объем чтения. Мы также делимся фотографиями наших любимых мест для чтения, вдохновляем на создание привычки недлительного (5-10 минут в день), но регулярного чтения и на личном примере описываем способы «включения» данной активности в ежедневный ритуал.

В ходе обратной связи, полученной через год ежедневной практики экстенсивного чтения англоязычных источников любимых жанров, магистранты отметили значительное снижение когнитивного напряжения (по субъективным оценкам магистрантов – на 75%), по сравнению с началом курса обучения английскому языку.

Выводы. Все вышеизложенное ведет к выводу, что формирование устойчивой мотивации к чтению в рамках курса обучения английскому языку требует комплексного подхода, направленного на выявление текущего уровня мотивации к чтению англоязычных источников, определению причин, препятствующих сохранению заинтересованности в чтении, разработке целостной системы по устранению обнаруженных причин, получение обратной связи от обучающихся для оценки целесообразности выбранной стратегии.

В статье описан авторский подход по формированию устойчивой мотивации к чтению англоязычных ресурсов на примере курса обучения английскому языку в магистратуре по профилю подготовки «Искусственный интеллект». В рамках предложенного комплексного подхода описывается лингводидактический потенциал бесплатной онлайн платформы ReadTheory, направленной на развитие различных стратегий чтения, и концепции 'English Club for Artificial Intelligence', служащей для создания замотивированного сообщества единомышленников, стремящегося к личностному и профессиональному росту посредством чтения различных обучающих источников на английском языке.

Идеи и умозаключения, описанные авторами данной статьи, могут быть заимствованы при формировании устойчивой мотивации к чтению англоязычных источников у обучающихся разных профилей подготовки и уровней владения английским языком.

Литература:

1. Гилёва, Е.С. Творческие находки преподавателя английского языка в воспитательной работе со студентами педагогического вуза / Е.С. Гилёва; под общ. ред. Э.М. Никитина // Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры – новой высшей школе: сборник статей Международной научно-практической конференции /. – Москва: МПГУ, 2020. – С. 32-38

2. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 2007. – 216 с.

3. Присмотрова, О.С. Содержание обучения английскому языку в магистратуре по направлению подготовки «Искусственный интеллект» / О.С. Присмотрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79. – Ч. 4. – С. 143-147

4. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

5. Vedomosti.ru: ведущая российская ежедневная деловая газета. – 2026. – URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/10/zachem-chitat-knigi-na-angliiskom-ot-slov-k-mishleniyu (дата обращения: 09.02.2026)

6. Readtheory: бесплатная образовательная онлайн-платформа для развития навыков чтения и понимания текста (reading comprehension) на английском языке. – 2026. – URL: https://readtheory.org/state-test-prep/ (дата обращения: 09.01.2026)

7. Style.rbc.ru. – Москва, 2026. – URL: https://style.rbc.ru/visionaries/69008fd99a79479d730278b9 (дата обращения: 10.02.2026)

Педагогика

УДК 378.1

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

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ: ДИАЛЕКТИКА ИНКЛЮЗИИ И СУБЪЕКТНОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. В статье анализируются риски трансформации образовательной инклюзии в условиях широкого внедрения искусственного интеллекта (ИИ), связанные с возникновением новых форм алгоритмического исключения. На основе субъектно-ориентированного подхода и данных авторского социологического исследования (N=420) среди студенческой молодежи выявляется двойственный эффект применения ИИ. С одной стороны, инструментальная эффективность в решении учебных задач, с другой – риск деградации метакогнитивных навыков. В качестве ответа на эти вызовы предлагается концепция «педагогики содействия с ИИ», ключевым инструментом которой выступает структурный промпт-инжиниринг. Практическая апробация методики, основанной на специальных запросах к ИИ (промпты «скептик», «декомпозитор», «симулятор рефлексии»), демонстрирует её потенциал для развития агентности, критического мышления и рефлексивной самостоятельности обучающихся. Делается вывод о том, что подлинная инклюзия в цифровую эпоху достигается не через пассивную адаптацию к алгоритмам, а через воспитание способности к ответственному соавторству с технологиями цифровой среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, инклюзия, педагогика содействия, промт-инжиниринг, цифровая трансформация образования, молодежь, субъектно-ориентированный подход.

Annotation. The article analyzes the risks of transforming educational inclusion in the context of the widespread introduction of artificial intelligence (AI) associated with the emergence of new forms of algorithmic exclusion. On the basis of a subject-oriented approach and data from an author's sociological study (N = 420), a dual effect of the use of AI is revealed among student youth. On the one hand, instrumental effectiveness in solving educational problems, on the other, the risk of degradation of metacognitive skills. As an answer to these challenges, the concept of «pedagogy of assistance with AI» is proposed, the key tool of which is structural industrial engineering. Practical testing of a technique based on special requests for AI (prompts «skeptic», «decomposer», «reflection simulator») demonstrates its potential for the development of agency, critical thinking and reflective independence of students. It is concluded that true inclusion in the digital age is achieved not through passive adaptation to algorithms, but through nurturing the ability to responsibly co-author with digital environment technologies.

Key words: artificial intelligence, inclusion, assistance pedagogy, promt-engineering, digital transformation of education, youth, subject-oriented approach.

Введение. На современном этапе развития общество переживает масштабную цифровую трансформацию. Её движущая сила – бурное развитие информационно-коммуникационных технологий, среди которых особое место занимает искусственный интеллект (ИИ). Внедрение цифровых технологий затрагивает не только профессиональную сферу, но и меняет характер социальных взаимодействий, подходы к формированию компетенций и способы передачи знаний.

Динамичный рост рынка ИИ-решений требует чёткой нормативно- правовой опоры. Особенно это актуально для сферы образования, где использование подобных технологий открывает новые возможности, но одновременно ставит сложные вопросы этического и правового характера. В этой связи особую значимость приобретает анализ существующих правовых механизмов, способных обеспечить баланс между инновационным развитием и защитой фундаментальных прав личности.

Ключевую роль в формировании государственной политики играют стратегические документы. В частности, Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 утвердил Стратегию развития информационного общества на 2017 – 2030 годы [10]. В этом документе раскрываются концептуальные основы информационного общества и пространства, определяются цели и базовые принципы развития информационно коммуникационной инфраструктуры страны.

В рамках дугой стратегии категория «искусственный интеллект» определена как совокупность технологических решений, способных воспроизводить когнитивные способности человека, включая поиск решений вне жёстко заданного алгоритма, и достигать результатов, сравнимых или превосходящих человеческий интеллект в конкретных задачах [7].

Под «технологиями искусственного интеллекта» понимаются технологии, включающие компьютерное зрение, обработку естественного языка, распознавание и синтез речи, поддержку принятия решений на основе аналитики, а также передовые подходы в области ИИ. Эти понятия даны в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта до 2030 года, утверждённой Указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в

Российской Федерации» [7]. Кроме того, разработан ряд национальных стандартов России, регламентирующих применение ИИ в профессиональной деятельности, в том числе в образовательной сфере [8].

Изложение основного материала статьи. Современное поколение студентов формируется в пространстве цифровой реальности, которая влияет на становление их идентичности. Для молодёжи характерна так называемая «сетевая субъектность». Молодые люди активно участвуют в онлайн сообществах, конструируют цифровые версии собственной личности, используют инструменты ИИ в учебной деятельности. Такие технологии становятся неотъемлемой частью образовательной среды. Они расширяют возможности обработки и анализа информации, позволяют выстраивать персонализированные образовательные траектории, способствуют эффективной организации совместной работы. Это в свою очередь меняет и ролевой набор педагога. В.Н. Гурьянчик и Т.В. Макеева по этому поводу справедливо отмечают: «Современный педагог располагает гораздо большими возможностями для обучения всему необходимому, чем когда-либо – от обучающих алгоритмов, основанных на искусственном интеллекте, до электронных досок для сообщений» [3, С. 47].

Вместе с тем возникает и ряд рисков. Один из наиболее существенных -тенденция к «алгоритмизации» опыта. В этом случае часть когнитивных задач и решений фактически делегируется системе, а не прорабатывается и осмысливается самими обучающимися. Это может снижать уровень критического мышления, самостоятельности и глубины понимания материала.

В связи с этим представляется крайне важным комплексно оценить не только технические, но и психологические, социально-педагогические последствия внедрения ИИ.

Особое внимание следует уделить влиянию нейросетей на личностное и профессиональное становление обучающихся с опорой на субъектно-ориентированный подход, который ставит в центр внимания развитие самостоятельности, осознанности и ответственности будущего специалиста.

Цифровая трансформация, катализируемая развитием искусственного интеллекта, переопределяет базовые категории педагогики, психологии и социологии образования. Традиционный дискурс инклюзии, фокусировавшийся на создании социальной доступности среды, сегодня сталкивается с новой реальностью, где барьеры и возможности все чаще создаются алгоритмами. Можно сказать, что «цифровые инструменты позволяют образовательным организациям устранить различные барьеры для студентов из отдаленных регионов и людям с ограниченными возможностями здоровья, что повышает шансы представителей различных социальных групп на получение качественного образования» [2, С. 84]. Однако технологии искусственного интеллекта, декларируемые как универсальный инструмент персонализации и нивелирования неравенства, сами становятся источником новых, менее очевидных форм исключения – когнитивного, поведенческого, мотивационного.

В числе публикаций, посвященных развитию личностного потенциала студентов, профессиональных компетенций, использованию искусственного интеллекта в контексте высшего образования стоит выделить учебные материалы авторов Г.В. Валеевой, Т.В. Макеевой, М.В. Махиновой, Е.В. Мейдер, В.М. Пятуниной, А.Ю. Частоедовой и других [1; 4; 5; 6; 9].

Опираясь на концепцию «распределенного познания» А. Кларка, можно констатировать, что ИИ становится неотъемлемым элементом когнитивной экосистемы студента. Однако в отсутствие целенаправленного педагогического сопровождения это распределение рискует превратиться в односторонний аспект, ведущий к утрате мета когнитивных навыков – способности к саморегуляции, критической оценке информации и самостоятельной постановке познавательных задач.

Таким образом, противоречие заключается в следующем – технологии, созданные для усиления человеческого потенциала, при некритичном внедрении порождают парадокс «компетентного полузнайки» – субъекта, способного получать впечатляющие результаты с помощью алгоритмов, но утрачивающего глубину понимания и авторскую позицию в учебном процессе.

Задача нашего исследования – не просто констатировать данный риск, а предложить инструменты «педагогики содействия с ИИ», которая превратила бы технологию из средства оптимизации в инструмент целенаправленного развития рефлексивной и ответственной субъектности.

В этой связи цель данной статьи – осуществить критический анализ инклюзивного потенциала ИИ, поместив его в поле напряжения между двумя полюсами: расширением возможностей и алгоритмизацией опыта. Мы исходим из гипотезы, что технология сама по себе не обладает имманентной инклюзивностью. Её эффект определяется педагогическим дизайном и тем, как она перестраивает архитектуру субъектности обучающегося. Эмпирическую базу составляет авторское социологическое исследование, позволяющее зафиксировать практики и латентные тревоги цифрового поколения.

Для оценки вовлечённости молодежи в цифровую среду, степени использования ИИ в личных, образовательных и профессиональных целях, его влияния на академическую успешность и развитие компетенций личности, было проведено исследование. Мы провели опрос респондентов в возрасте от 20 лет, проживающих в Ярославской и Самарской областях. Выборка включала 420 человек (N=420, возраст 20-25 лет, стратифицированная выборка по направлениям подготовки: психология, педагогика, социологические науки). Результаты опроса были собраны и подвергнуты анализу для формулирования итоговых выводов.

Согласно исследованию, 37% респондентов, участвующих в исследовании, отмечают, что любую информацию, полученную из интернета, необходимо воспринимать критически и перепроверять данные, а 23% доверяют информации только из авторитетных источников. Молодёжь достаточно ответственно подходит к информации, получаемой из ИИ. Согласно данным, 58% респондентов полагаются на такие данные лишь после проверки достоверности.

Более половины участников опроса (42,10%) указали, что уже более года активно применяют технологии искусственного интеллекта. По их словам, они упрощают сбор необходимых сведений для написания докладов, аннотаций, курсовых и выпускных квалификационных работ – об этом свидетельствуют 50%; также ИИ способствует созданию визуальных материалов (23%), редактированию текстов и информации (17%), решению учебных и трудовых задач (10%). Ещё 30% опрошенных используют ИИ как средство для анализа сложных коммуникаций – особенно актуально это при возникновении проблем на учёбе, практике или в первые месяцы работы. 20% респондентов отметили, что применение нейросетей снижает уровень стресса, включая академический, при подготовке к проектам, выступлениям, выполнению заданий в команде и индивидуально.

Большинство (40%) считают, что ИИ предоставляет возможность выстраивать личный путь развития, формируя устойчивую позицию личности; 30% говорят, что технологии ускоряют решение повседневных вопросов; одновременно столько же опрошенных признаются, что работа с искусственным интеллектом вызывает привычку перестать думать самостоятельно – он скорее успокаивает, но лишает самостоятельности.

Все выше сказанное, на наш взгляд, актуализирует необходимость выделить риски в контексте образовательной среды:

1. Риск усиления смещения. Алгоритмы, обучающиеся на исторических данных, могут воспроизводить и усиливать существующие социальные стереотипы. Система, рекомендующая образовательный контент или карьерный путь, может неявно направлять девушек на «традиционно женские» траектории, а студентов из регионов – на менее амбициозные варианты. Это не инклюзия, а цифровое закрепление неравенства.

2. Риск унификации мышления. Персонализация, предлагаемая ИИ, часто является иллюзией выбора. Алгоритм оптимизирует выдачу под предсказуемые, массовые паттерны. В результате студенты, пользующиеся схожими запросами, получают идентичные результаты, что ведет к нивелированию интеллектуального разнообразия и оригинальности мышления – основы академического прогресса.

3. Риск ослабления мета когнитивных навыков. Самая большая опасность не в плагиате, а в том, что студент, делегируя ИИ планирование, анализ и даже постановку вопросов, теряет способность к саморегуляции, оценке собственных знаний («что я уже знаю, а что нет?») и самостоятельному определению направления поиска. Формируется «парадокс компетентного технократа» – умение получать впечатляющие результаты, не обладая глубоким пониманием процесса.

Педагогика содействия с ИИ – операционализация принципов через промпт-инжиниринг. Ответом на выявленные вызовы не может быть ни запрет, ни пассивное принятие. Мы предлагаем концепцию «педагогики содействия с ИИ», где технология интегрируется как «более способный другой» (по Л.С. Выготскому). Цель взаимодействия – не получение результата от ИИ, а развитие внутренних средств деятельности студента. Практическим инструментом этой педагогики выступает структурный промпт-инжиниринг.

Далее приведем рекомендации к составлению универсального запроса. Для педагога, от трансляции к координированию исследовательской среды.

Генерация «остранения»: вместо просьбы «объяснить тему» - запрос: «Объясни концепцию квантовой запутанности, используя аналогию из производства/строительства/социальных отношений. Дай три варианта». Это создает когнитивный диссонанс, запускающий глубокое осмысление.

Конструирование диалектики: «Сгенерируй два равносильных аргументированных текста: один в защиту тезиса А, другой его опровергающий. Оба текста должны использовать строго научную фактологию». Материал становится основой для семинара-дебатов.

Автоматизация обратной связи – промпт для анализа студенческих эссе: «Выступи в роли строгого, но доброжелательного рецензента. Укажи не на грамматические ошибки, а на слабейший аргумент; самое сильное утверждение; один упущенный контраргумент. Не давай готовых исправлений, задай наводящие вопросы».

Для студента, техники удержания когнитивной нагрузки и развития агентности. Ключевой принцип – запрет на запрос конечного продукта. Разрешены только обращения, усиливающие рефлексию.

Промпт-скептик: «Я собираюсь аргументировать позицию Н. Выступи в роли моего самого умного и принципиального оппонента. Сформулируй три самых сильных контраргумента, которые могут разрушить мою логику».

Промпт-декомпозитор: «Передо мной задача А. Разбей ее на последовательность из 7-10 элементарных действий, каждое из которых я могу выполнить за один сеанс работы не более 25 минут. После каждого шага предложи контрольный вопрос для самопроверки».

Промпт-симулятор рефлексии: «Действуй как мой цифровой дневник рефлексии. На основе моего описания прошедшей недели (учебные события, эмоции, результаты) задай мне пять вопросов, которые помогут увидеть причинно-следственные связи между моими действиями и результатами; идентифицировать повторяющиеся непродуктивные паттерны; сформулировать одну небольшую, но конкретную цель на следующую неделю. Вопросы должны быть открытыми и безоценочными».

В рамках апробации методики на базе одного из вузов-участников исследования были внесены изменения в образовательную программу учебной дисциплины «Формирование социальной успешности подростков». Она была дополнена блоком занятий на тему «Промпт-анализ коммуникаций».

Студентам было поручено провести анализ реального (анонимизированного) диалога из учебной или рабочей переписки с использованием строго формализованного запроса, выступающего в роли «эксперта-медиатора». Промпт предписывал ИИ выявить эмоциональную окраску участников по речевым маркерам, определить точку кризиса в ходе конфликта, раскрыть скрытые интересы сторон и предложить три варианта перехода к конструктивному диалогу.

Итоговые работы студентов продемонстрировали высокий уровень абстрактного мышления: вместо поверхностного описания («спор из-за дедлайна») – углублённая интерпретация причин («конфликт обусловлен неопределённостью ролей в проекте и тревожностью одного из участников из-за ответственности»). В данном случае ИИ выступил не как субъект, задающий окончательное решение, а как структурирующая модель, направляющая мышление, формирующая рамки для глубокого анализа, который студент выполнял самостоятельно.

Выводы. По результатам проведенного исследования, мы пришли к выводу о том, что подлинная образовательная инклюзия в эпоху ИИ трансформируется, смещая акценты. Её главная задача – не просто адаптация условий, а формирование у обучающегося агентности. Способности к самостоятельному, осмысленному и ответственному поведению в гибридной системе «человек – алгоритм».

Искусственный интеллект действительно обладает значительным инклюзивным потенциалом, однако он реализуется по схеме «поддержка вместо замены». Концепция педагогики содействия и инструментарий промпт-инжиниринга нацелены на то, чтобы трансформировать ИИ в открытого партнёра по общению, стимулирующего интеллектуальные усилия, рефлексию и личностный рост у молодых людей.

Таким образом, будущее цифровой инклюзии видится не в создании идеально адаптивных алгоритмов, выполняющих большую часть работы за студента, а в воспитании поколения, способного к соавторству с искусственным интеллектом, сохраняя за собой суверенную роль творца, критика и ответственного субъекта собственной образовательной траектории.

Литература:

1. Валеева, Г.В. Этические проблемы и риски интеграции технологий искусственного интеллекта в российское высшее образование / Г.В. Валеева // Nomothetika: Философия. Социология. Право. – 2025. – Т. 50. – № 4. – С. 958-965

2. Гурьянчик, В.Н. Цифровые технологии в высшем образовании: возможности и ограничения / В.Н. Гурьянчик // Цифровая трансформация высшего образования: современное состояние и перспективы: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Курского медицинского университета (Курск, 12-13 декабря 2025 года). – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2025. – С. 83-87

3. Макеева, Т.В. Дистанционное обучение: инновация или образовательный симулякр? / Т.В. Макеева, В.Н. Гурьянчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 45-49

4. Макеева, Т.В. Развитие личностного потенциала обучающихся в условиях преемственности образования / Т.В. Макеева // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы I Международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 123-128

5. Махинова, М.В. Роль искусственного интеллекта в высшем образовании / М.В. Махинова, А.Ю. Частоедова // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2024. – № 1. – С. 199-204

6. Мейдер, Е.В. Повышение вовлеченности обучающихся в высшее образование с помощью технологий искусственного

интеллекта / Е.В. Мейдер // Инновации и качество высшего образования: материалы II Региональной научно-методической конференции научно-педагогических работников университета (Донецк, 23 апреля 2024 года). – Донецк: Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского, 2024. – С. 384-385

7. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года: текст с изменениями и дополнениями на 15 февраля 2024 года. – 2024. – 40 с.

8. Национальный стандарт Российской Федерации «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология». – 2021. – 12 с.

9. Пятунина, В.М. Отношение современной студенческой молодежи к учебе и будущей профессиональной деятельности: гендерные различия / В.М. Пятунина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2023. – № 3. – С. 37-44

10. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы. – 2017. – 22 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Рабаданова Патимат Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Багандова Джамиля Шамильевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала);
ассистент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Алимова Ирина Абдулгалимовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Махачкала)

ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. Авторами данной статьи на основании результатов, полученных при анализе специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта, рассматриваются основные направления, по которым в условиях современного медицинского вуза может вестись профилактика экстремизма и терроризма среди его студентов. Для этого в первую очередь демонстрируется необходимость формирования у будущих врачей системы компетенций, необходимых для защиты от данных негативных явлений. При этом принимается в расчёт специфика развития России и мира на текущем этапе. Далее демонстрируются сферы ответственности субъектов педагогического процесса, реализуемого в образовательных организациях соответствующего профиля, в части профилактики экстремизма и терроризма. На основе их анализа определяются восемь основных направлений такой работы. После этого демонстрируется потенциал, присущий сегодня большинству медицинских вузов в плане реализации этих направлений. Предлагаются пути интенсификации соответствующей деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, высшее медицинское образование, медицинский вуз, студент медицинского вуза, преподаватель медицинского вуза, профилактика экстремизма и терроризма.

Annotation. The given article authors, based on the results obtained from the analysis of specialized literature and reflection on their own pedagogical experience, consider the main directions in which the prevention of extremism and terrorism among students can be carried out in the conditions of a modern medical university. To do this, first of all, it demonstrates the need for future doctors to form a system of competencies necessary to protect themselves from these negative phenomena. At the same time, the specifics of the development of Russia and the world at the current stage are taken into account. Further, the spheres of responsibility of the subjects of the pedagogical process implemented in educational organizations of the relevant profile in terms of the prevention of extremism and terrorism are demonstrated. Based on their analysis, eight main areas of such work are identified. After that, the potential inherent in most medical universities today in terms of implementing these areas is demonstrated. Ways to intensify relevant activities are proposed.

Key words: higher education, higher medical education, medical university, medical university student, medical university teacher, prevention of extremism and terrorism.

Введение. На сегодняшний день отмечается, что обстановка во всех отраслях человеческой деятельности характеризуется чрезвычайной сложностью. Она полна конфликтов и противоречий, которые, в свою очередь, вызваны целым комплексом взаимосвязанных причин.

Среди ведущих причин напряжённости во всём мире исследователи (И.Е. Абрамова, О.М. Шерехова [1], И.А. Герасимова, М.Р. Бургете Аяла, Л.П. Киященко, В.М. Розин [5], Э.М. Спирова [6]) особо выделяют следующие:

– обострение противостояния между цивилизациями;

– «множественность реальностей» и различный взгляд на одни и те же события со стороны недружественных сторон.

Вышеобозначенными причинами обусловлены в том числе такие пагубные явления современности, как экстремизм и терроризм. Согласно индексу терроризма в странах мира за 2026 год, наша страна занимает 17-е место из 100. Уровень террористической угрозы оценивается в ней как высокий [8]. При этом она «пропускает вперёд» не только Афганистан, Ирак Сирию и Пакистан, но и, например, Израиль [8]. С другой стороны, не может не вызывать беспокойства тенденция, при которой за последние три года на территории Российской Федерации существенно возросло число соответствующих проявлений. Так, в 2023 г. рассматриваемый показатель был ниже, Россия находилась на 45 месте, оставив «впереди» США и ряд западноевропейских стран [7].

На этом фоне оптимистичным представляется положение Китайской Народной Республики, которая на протяжении соответствующего временного промежутка демонстрировала уверенное снижение индекса терроризма [7; 8]. Показательно, что это государство добивалось редукции соответствующих негативных проявлений не только благодаря силовым мерам и экономической политике, но также и путём проведения системной воспитательной работы с детьми, подростками и молодёжью, в т.ч. студенческой [1].

В подобных условиях перед администрацией, методистами и преподавателями высшей школы в РФ особенно остро встают вопросы обеспечения эффективной социализации представителей соответствующей социальной среды через интенсификацию морально-нравственного и гражданского воспитания, в т.ч. в части профилактики проявлений экстремизма и терроризма. Не стоит при этом забывать и о полиаспектности данных пагубных явлений [5; 6]. В силу этой их черты обеспечить эффективные подготовку и реализацию соответствующей работы со студентами, в т.ч. осваивающими программы медицинских вузов, можно только в том случае, если она будет реализовываться по нескольким направлениям. Это позволит защитить будущих врачей от негативного влияния различных деструктивных сил путём совместного приложения усилий специалистов в различных областях на междисциплинарной основе.

Основные направления профилактики экстремизма и терроризма в студенческой среде, а равно и возможности, существующие сегодня для их реализации в пространстве большинства медицинских вузов, будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. В условиях современного вуза работа, направленная на привлечение будущих профессионалов к участию в межкультурном, межнациональном и межконфессиональном диалоге как средство их защиты от экстремистских и террористических проявлений представляется многим исследователям (И.Е. Абрамова, О.М. Шерехова [1], И.Е. Некрасова [2], П.М. Рабаданова, А.Н. Гасанов, И.А. Алимова [4]) критически важной. В силу описанных выше обстоятельств содержание такой работы и конкретные формы её реализации весьма разнообразны. Объединяющим признаком для них при этом выступает целевая установка – блокировать все проявления экстремизма и терроризма в пространстве вузов, в т.ч. медицинских. Необходимым при этом представляется привлечение к такой работе всех участников образовательных отношений, реализуемых в ОО соответствующего профиля. Их сферы ответственности показаны в Таблице 1.

Таблица 1

Сферы ответственности участников реализуемого в медицинском вузе образовательного процесса в части профилактики проявлений экстремизма и терроризма

Категория участников педагогического процесса	**Сфера ответственности**
Студенческие объединения	Подготовка агитационных мероприятий, направленных на противодействие экстремизму и терроризму
	Участие в таких мероприятиях
Профессорско-преподавательский состав	Проведение работы, направленной на осознание будущими врачами неотвратимости наказания за ведение экстремистской и террористической деятельности, включая распространение идеологий такого толка
	Трансляция студентам медицинского вуза во время аудиторной и внеаудиторной работы информации, касающейся сущности экстремизма и терроризма, а равно и ответственности за участие в подобного рода деятельности
	Формирование у учащихся силы воли, критического мышления и стремления к обеспечению процветания своей страны, региона, города, села
	Обеспечение становления у студентов-медиков комплекса навыков и умений, связанных с эффективным противодействием пропаганде и агитации, ведущихся различными деструктивными силами, как внутри страны, так и за её пределами
	Содействие методистам кафедр в разработке плана профилактики проявлений в студенческой среде экстремизма и терроризма в части её реализации в рамках аудиторной и внеаудиторной работы по преподаваемым дисциплинам
Методисты кафедр	Разработка (совместно с преподавательским составом и кураторами учебных групп) плана профилактики проявлений в студенческой среде экстремизма и терроризма во время как учебной работы, так и внеучебной
Кураторы учебных групп	Содействие методистам кафедр в разработке планов профилактики проявлений в студенческой среде экстремизма и терроризма
	Его реализация в ходе работы со вверенными им группами
Психологическая служба вуза	Психологическая поддержка учащихся, относимых к различным «группам риска»
Проректоры	Тактическое и стратегическое планирование профилактики и борьбы с экстремизмом и терроризмом
Ректорат	Общее руководство реализацией безопасной жизнедеятельности субъектов педагогического процесса
	Контроль за соблюдением нормативно-правовых оснований профилактики проявлений экстремизма и терроризма
	Обеспечение возможностей для организации содержательного и полезного досуга будущих врачей

В ходе планирования и последующей реализации субъектами образовательных отношений форм и видов активности, перечисленных в Таблице 1, акцент следует делать не столько на донесении информации о сущности экстремизма и мерах противодействия ему до студентов-медиков (хотя, конечно, и это очень важно), сколько на развитии их мышления, личностных качеств и эмоционально-чувственной сферы [3]. Развитие в рамках учебных занятий и внеучебных мероприятий, проводимых в стенах медицинских вузов, такого рода характеристик позволит сформировать у обучающихся антиэкстремистскую направленность личности.

Таким образом мы можем говорить о принципиальной возможности реализации восьми направлений деятельности медицинского вуза, имеющих отношение к профилактике и борьбе с экстремизмом и терроризмом (Таблица 2).

Таблица 2

Направления деятельности современного медицинского вуза по профилактике и борьбе с экстремизмом и терроризмом

Наименование	Особенности реализации
Выявление и сопровождение учащихся, относимых к различным «группам риска»	Реализуя данное направление деятельности, субъекты реализуемых в медицинском вузе образовательных отношений должны помнить, что к «группам риска» помимо тех категорий учащихся, что традиционно включаются в их число, относятся студенты, не имеющие собственной ярко выраженной позиции по поводу явлений и процессов, характеризующих текущую фазу существования России и мира. Как показывают исследования и практика (Т.П. Оборочан [3], П.М. Рабаданова, А.Н. Гасанов, И.А. Алимова [4]), именно такие обучающиеся бывают сильно подвержены влияниям экстремистских идеологий.
Организация работы психолога с обучающимися и педагогическим коллективом по проблемам, связанным с противостоянием экстремистской идеологии	Может осуществляться в форме беседы, тренинга или консультации.
Интенсификация правового воспитания будущих врачей	Предполагает углубление транслируемых им сведений, касающихся ответственности за экстремистскую деятельность и пропаганду соответствующих идей в ходе учебной и внеучебной работы.
Подготовка и организация массовых мероприятий, направленных на профилактику проявлений экстремизма и терроризма	Связаны с расширением привлечения студентов к участию в таких, ставших традиционными, акциях, как «Бессмертный полк», «Зарница» или, например, «Георгиевская ленточка».
Вовлечение студентов-медиков в деятельность, направленную на подготовку и реализацию социально значимых проектов	При реализации данного направления проектные задания следует готовить, а работу учащихся над ними организовать так, чтобы будущие врачи могли и глубже познакомиться с проблемой экстремистских проявлений, и выработать возможные пути её эффективного решения.
Создание в пространстве медицинского вуза условий, позволяющих его студентам в максимальной степени реализовать во внеучебное время деятельность, направленную на профилактику и борьбу с экстремизмом и терроризмом в их среде	В условиях большинства современных ОО соответствующего профиля допустимой представляется организация подобной деятельности в таких формах, как студенческие клубы, общественно-полезные объединения и движения, секции, кружки.
Организация внутри ОО комфортной и безопасной в психологическом отношении среды	Следует свести проявления агрессии и нетерпимости как в кругу обучающихся, так и педагогических работников к возможному минимуму.
Контроль информационной среды вуза	Реализуется по преимуществу через отслеживания библиотечных фондов на предмет наличия (как на бумажных, так и на электронных носителях) литературы экстремистского содержания, а по возможности также посредством ограничение доступа будущих врачей к сайтам, содержащим подобную информацию.

Анализ данных, представленных в Таблице 2, позволяет нам говорить о том, что спектр направлений деятельности субъектов реализуемого в современном медицинском вузе педагогического процесса, имеющей целью профилактику и борьбу с экстремизмом и терроризмом, весьма обширен. Благо, серьёзных успехов на данном поприще с большой вероятностью позволит добиться актуализация воспитательного ресурса изучаемых академических дисциплин. Учёные (Н.Е. Некрасова [2], П.М. Рабаданова, А.Н. Гасанов, И.А. Алимова [4]) говорят о том, что в этом смысле ключевая роль принадлежит пяти учебным предметам (Рисунок 2).

Таблица 3

Дисциплины, содержание которых позволяет интенсифицировать профилактику экстремизма и терроризма

№	Дисциплины
1.	«История»
2.	«История медицины»
3.	«Правоведение»
4.	«Философия»
5.	«Безопасность жизнедеятельности»

При этом всем показанным на Рисунке 2 дисциплинам присущ определённый воспитательный потенциал. Однако в целях противодействия экстремизму и терроризму он может и должен быть усилен. Необходимой в данной связи представляется модификация их содержательной стороны через интеграцию в неё сведений, касающихся конкретных аспектов идеологии экстремизма:

– Истоки возникновения экстремистских взглядов;

– Факты проявления экстремизма;

– Масштабы угрозы, которую экстремистская идеология несёт для общественной безопасности.

Ведущая роль в плане вооружения студенческой молодёжи представлениями о соответствующих аспектах деструктивных идеологий принадлежит академической дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». В этой связи целесообразным является увеличение количества академических часов, отводимых на профилактику экстремизма и

терроризма по ходу её освоения. Необходимо также уделять повышенное внимание региональному компоненту.

Определённый потенциал в плане вооружения будущих медиков качествами, необходимыми для успешного противодействия экстремизму и терроризму, присущ и другим предметам. Во время освоения «Истории» и «Истории медицины» можно, например, проследить стадии развития человечества (и в связи с ними – исторический путь той профессиональной области, которой молодые люди решили себя посвятить), когда те или иные экстремистские идеи получали актуализацию, разобрать причины этого. Причём повышенное внимание с необходимостью должно уделяться существующим связям между возникновением и распространением соответствующих негативных тенденций с одной стороны, свойственными конкретным эпохам экономическим, социальным и культурным проблемам – с другой [4]. Реализуя различные формы и виды деятельности, направленные на формирование понимания таких связей, студенты-медики смогут скорее усвоить национальные и общечеловеческие ценности, сформировать антиэкстремистскую позицию.

При изучении же «Правоведения» и «Философии» можно предложить обучаемым такие темы или модули, которые будут способствовать формированию у них ряда важных с точки зрения эффективного противостояния экстремизму и терроризму качеств (Рисунок 1).

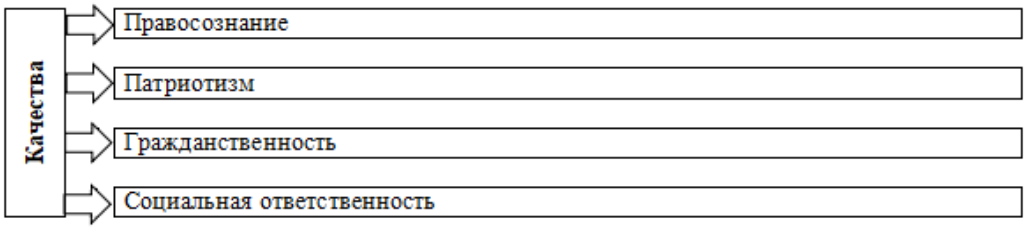


Рисунок 1. Важные качества студентов-медиков в процессе противостояния экстремизму и терроризму

При этом следует указать: достижение высоких результатов в области противодействия экстремистским проявлениям при обучении соответствующим предметам возможно только при условии более широкого применения активных форм и методов обучения [1]. Их корректное использование предоставит субъектам образовательных отношений широкие возможности для развития у будущих медиков самостоятельности в деле решения проблем, связанных с профилактикой соответствующих негативных тенденций.

Причём особенно эффективна будет широкая реализация таких упоминаемых отечественными авторами (И.Е. Абрамова, О.М. Шерехова [1], И.Е. Некрасова [2], Т.П. Оборочан [3]) форм активного обучения, как ролевые и деловые игры, учебная дискуссия, кейс-стади, исследовательский метод, метод учебных проектов, вебинары, конференции, круглые столы. Присущие данным формам организации учебной деятельности будущих врачей особенности позволяют с одной стороны более эффективно донести до них новый материал и/или закрепить уже имеющиеся сведения, касающиеся борьбы с экстремизмом и терроризмом. С другой же стороны их широкое использование предоставляет определённые возможности для формирования необходимых в этом плане значимых личностных характеристик.

Далее, представляется крайне желательным, чтобы соответствующие компетенции не оставались каждая в рамках «своего» предметного поля. Необходимо расширение соответствующих знаний, умений, навыков в ходе реализации межпредметного подхода к обучению, а также знакомство с основами их практического применения в ходе кураторских часов и иных мероприятий. В этом плане определённая эффективность свойственна также интегрированным учебным занятиям [1].

Реализация образовательного процесса в подобной форме предполагает координацию усилий педагогических работников, преподающих различные дисциплины. Можно, например, интегрировать учебный материал «Правоведения» и «Философии», «Истории» и «Истории медицины». Реализация подобного подхода, конечно, возможна и в случае обучения студентов академической дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» путём привлечения данных из области истории или правового знания.

Подобная организация занятий позволяет представителям учащейся молодёжи с разных сторон рассмотреть явления экстремизма и терроризма, лучше понять особенности процесса реализации его профилактики во время учебной, а позднее – профессиональной деятельности (Табл. 4).

Таблица 4

Вклад академических дисциплин организации профилактики экстремизма и терроризма

Дисциплины	Рассматриваемые вопросы
«Безопасность жизнедеятельности»	«Как противостоять терроризму?»
«Правоведение»	«Почему соответствующую деятельность следует организовывать именно так?»
«История»	«Успешно или нет применялись подобные меры на предшествующих стадиях развития профессиональной отрасли, страны, мира?»
«История медицины»	«Что может стать причиной неудач в борьбе с экстремизмом и терроризмом?»
«Философия»	

Выводы. Завершая наше исследование, отметим, что национальная безопасность, а, значит, и возможность дальнейшего поступательного развития всех отраслей деятельности (не исключая здравоохранения) во многом зависят от вооружённости выпускников вузов компетенциями, позволяющими эффективно бороться с проявлениями экстремизма и терроризма.

Работа по профилактике этих явлений среди будущих врачей должна вестись по восьми основным направлениям. Это представляется возможным путём координации усилий всех субъектов образовательных отношений.

В то же время сегодня большинство образовательных учреждений соответствующего профиля имеют определённый потенциал для осуществления такой деятельности. Его реализация не требует существенной перестройки педагогического процесса. Однако, для координации совместных усилий преподавателей в процессе профилактики экстремизма и терроризма, считаем необходимым создание и реализацию специальных программ, учитывающих современные реалии и включающие современные методы и технологии работы с молодёжью.

Литература:
1. Абрамова, И.Е. Модель гражданского воспитания студентов разных уровней высшего образования: профилактика экстремизма / И.Е. Абрамова, О.М. Шерехова // Концепт. – 2023. – № 7. – С. 83-97
2. Некрасова, И.Е. Характерные проблемы и тенденции правового воспитания современной учащейся молодёжи / И.Е. Некрасова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 64-68
3. Оборочан, Т.П. Портрет выпускника морского вуза в контексте правового воспитания специалиста: комплексный анализ компетенций и этических ориентиров / Т.П. Оборочан // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 2(117). – С. 118-120
4. Рабаданова, П.М. Направления работы по профилактике проявлений экстремизма и терроризма в условиях современной высшей школы / П.М. Рабаданова, А.Н. Гасанов, И.А. Алимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 337-340
5. Сложностность и проблема единства знания / И.А. Герасимова, М.Р. Бургете Аяла, Л.П. Киященко, В.М. Розин // Множественность реальностей в сложностном мире. – Москва: ИФ РАН, 2019. – № 2. – 252 с.
6. Спирова, Э.М. Противостояние цивилизаций / Э.М. Спирова // Философская школа. – 2017. – № 2. – С. 29-40
7. Institute for Economics & Peace. Global Terrorism Index 2023: Measuring the impact of terrorism. – Sydney, 2023. – URL: https://www.economicsandpeace.org/report/global-terrorism-index-2023/ (дата обращения: 23.04.2026)
8. Institute for Economics & Peace. Global Terrorism Index 2026: Measuring the impact of terrorism. – Sydney, 2026. – URL: https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2026/03/Global-Terrorism-Index-2026-Report.pdf (дата обращения: 24.04.2026)

Педагогика

УДК 378.4
кандидат педагогических наук, доцент Раздобарина Лидия Александровна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ХУДОЖНИКА: ОТ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций будущих учителей-художников в условиях художественно-графического факультета МПГУ. В работе обосновывается необходимость системного и поэтапного подхода к организации педагогической практики, начинающегося с первых недель обучения. Ключевым инструментом входной диагностики выступает творческий фестиваль «Я всё могу!», позволяющий выявить индивидуальные склонности и уровень подготовки первокурсников. На основе полученных данных конструируется персонализированный образовательный маршрут, учитывающий сильные стороны каждого студента. Особое внимание уделяется социальному партнёрству с представителями власти и работодателями, что способствует ранней профессионализации обучающихся. В исследовании выделены и охарактеризованы основные принципы организации практики, включая доступность, научный подход, последовательность и результативность. Авторы анализируют критерии творческого развития детей, опираясь на концепции креативности Дж. Гилфорда и П. Торренса. Рассматривается опыт интеграции цифровых технологий и инклюзивного подхода в рамках сотрудничества с Институтом информационных технологий. Завершающим этапом подготовки является демонстрационный экзамен, моделирующий реальную педагогическую деятельность и оцениваемый независимой комиссией. Реализация данной модели обеспечивает эффективное профессиональное становление учителя-художника и его успешную интеграцию в образовательное пространство.
Ключевые слова: педагогическая практика, подготовка учителя-художника, профессиональные компетенции, индивидуализация обучения; диагностический этап, персонализированный образовательный маршрут, принципы организации практики, креативность и творческое развитие, критерии художественной одарённости, инклюзивное художественное образование, цифровые технологии в арт-педагогике; социальное партнёрство; демонстрационный экзамен.
Annotation. The article addresses the problem of forming professional competencies of future art teachers within the Art and Graphics Faculty of Moscow Pedagogical State University. The study substantiates the necessity of a systematic and stage-by-stage approach to organizing pedagogical practice, beginning from the first weeks of study. The creative festival "I Can Do Anything!" serves as a key tool for initial diagnostics, enabling the identification of individual inclinations and the preparation level of first-year students. Based on the data obtained, a personalized educational trajectory is constructed, taking into account the strengths of each student. Particular attention is paid to social partnership with government representatives and employers, which contributes to the early professionalization of students. The research highlights and characterizes the main principles of organizing practice, including accessibility, scientific approach, consistency, and effectiveness. The authors analyze the criteria for children's creative development, drawing on the creativity concepts of J. Guilford and E. P. Torrance. The experience of integrating digital technologies and an inclusive approach within the framework of cooperation with the Institute of Information Technologies is examined. The final stage of training is the demonstration exam, which models real pedagogical activity and is assessed by an independent commission. The implementation of this model ensures effective professional development of the art teacher and their successful integration into the educational environment.
Key words: pedagogical practice, training of art teachers, professional competencies, individualization of learning, diagnostic stage, personalized educational trajectory, principles of practice organization, creativity and creative development, criteria for artistic giftedness, inclusive art education, digital technologies in art pedagogy, social partnership, demonstration exam.

Введение. Специфика подготовки обучающихся на Художественно-графическом факультете Института изящных искусств МПГУ обусловлена внедрением интегрированной системы педагогической практики. Ключевой характеристикой данного процесса является его непрерывность и этапность, стартующая с начального периода обучения. Формирование профессиональных компетенций специалиста в сфере художественного образования требует дифференцированного подхода, учитывающего персональные творческие траектории, предшествующий опыт и индивидуальные склонности студентов. В связи с этим, уже на старте образовательной программы реализуется диагностический модуль, целью которого является оценка входного уровня подготовки и выявление художественных доминант каждого первокурсника.

Изложение основного материала статьи. Интеграция студентов в университетскую среду осуществляется в ходе адаптационной недели. Кульминацией данного периода выступает творческий фестиваль-диагностикум «Я всё могу!». Это интерактивное событие сочетает в себе функции тестирования, самопрезентации и командной работы. В рамках фестиваля

обучающиеся выступают в роли наставников, проводя мини-мастер-классы для сверстников, тем самым демонстрируя наиболее релевантные для них виды художественной деятельности.

Спектр представляемых практик крайне широк: от классических дисциплин (живопись, графика, скульптура) до актуальных прикладных и цифровых направлений (кастоминг, бисероплетение, работа с полимерами, песочная и компьютерная анимация, эко-арт). Анализ результатов фестиваля позволяет выявить существенную дифференциацию в уровне подготовки: абитуриенты, окончившие профильные колледжи и художественные школы, часто демонстрируют более высокий технический навык по сравнению с выпускниками общеобразовательных учреждений.

Данные, полученные в ходе фестиваля, служат фундаментом для конструирования индивидуального образовательного маршрута. Фиксируются не только технические навыки, но и мотивационные установки: сферы наибольшей уверенности студента и векторы его профессионального развития. На основе этой информации кураторы и преподаватели совместно со студентом формируют персонализированную траекторию практики, где имеющиеся навыки выступают ресурсом для дальнейшего роста. Реализуется принцип «от сильных сторон к универсализации»: например, компетенции в области кастоминга могут быть трансформированы в проектную деятельность по методике преподавания дизайна, а интерес к анимации – в разработку образовательного медиаконтента. Подобный подход, внедряемый с первого курса, способствует росту мотивации, осознанию профессиональной позиции и принятию ответственности за результаты обучения [2].

Помимо образовательной, фестиваль выполняет важную социализирующую функцию – здесь студенты отрабатывают навыки публичных выступлений, командного взаимодействия и получения обратной связи, что закладывает основы педагогической этики и коммуникативной культуры. Поэтапная интеграция, начинающаяся с самодиагностики, позволяет гармонично включить разнородные группы обучающихся в профессиональное поле [3].

Значимость мероприятия усиливается за счет участия внешних работодателей, включая представителей органов местного самоуправления, их присутствие символизирует связь вуза с социумом и подтверждает статус факультета как центра подготовки кадров для сферы культуры и образования. Представители власти, заинтересованные в привлечении активной молодежи, в ходе фестиваля проводят неформальный отбор кандидатов для участия в городских проектах, культурных акциях – для студентов это возможность выхода в реальное профессиональное поле, работы с разновозрастной аудиторией и укрепления гражданской ответственности. Успешное участие в таких проектах часто становится прецедентом для последующего трудоустройства в образовательные и досуговые учреждения района, что подтверждает эффективность практико-ориентированной модели.

Фестиваль также является площадкой для внутреннего мониторинга качества подготовки, администрация факультета получает срез данных о творческом потенциале курса для прогнозирования развития направлений и отбора талантов на гранты и конкурсы. Преподаватели используют мероприятие для диагностики педагогического мышления: умения выстраивать диалог, организовывать внимание и создавать рабочую атмосферу, на основе наблюдений формируется карта педагогической готовности, определяющая допуск к практико-ориентированным проектам. Работодатели (директора школ, музеев) рассматривают фестиваль как этап раннего рекрутинга, оценивая инициативность и профессиональную зрелость студентов.

Отдельным направлением практики является сотрудничество с Институтом информационных технологий в образовании, где талантливые студенты привлекаются к разработке цифровых образовательных и реабилитационных материалов для детей в сложных жизненных ситуациях (больницы, хосписы, удаленные территории, новые регионы). В междисциплинарных командах (с программистами, психологами) будущие педагоги создают интерактивный контент, адаптированный под особые потребности детей и искусство в данном контексте выступает инструментом социализации и эмоциональной поддержки, когда студенты осваивают цифровые инструменты, сохраняя при этом художественную выразительность и эмпатию, что формирует образ учителя-новатора, способного работать в любых условиях [1].

Студенческий совет использует потенциал фестиваля для выявления лидеров и волонтеров, вовлекая их в жизнь факультета, а старшекурсники выступают в роли наставников, поддерживая преемственность традиций и обмениваясь опытом, таким образом, фестиваль «Я всё могу!» трансформируется в многофункциональное событие, интегрирующее студента в профессиональное сообщество. Теоретическим базисом организации практики выступают принципы, выделенные в ходе экспериментальной работы: перспективы, эффективности, результативности, доступности, научного подхода и последовательности. Данные принципы взаимосвязаны и направлены на итоговую результативность.

– *Принцип доступности* предполагает вариативность форм практики (работа с ОВЗ, ДШИ, волонтерство), позволяющую студенту определиться с приоритетами направления.

– *Принцип научного подхода* интегрирует исследовательскую деятельность в практику, формируя умение анализировать собственные действия.

– *Принцип эффективности* требует осознанности каждого педагогического шага.

– *Принцип последовательности* обеспечивает поэтапное усложнение задач: от технологических карт до самостоятельных уроков, снижая уровень тревожности и формируя уверенность.

– *Принцип перспективы* помогает студенту выстраивать краткосрочные и долгосрочные цели, прогнозируя результаты обучения.

– *Принцип результативности* фокусирует внимание на конечном продукте деятельности.

В рамках научного подхода к оценке творческого развития детей использовались концепции Дж. Гилфорда и П. Торренса: креативность рассматривалась через призму оригинальности, семантической и образной гибкости, а также разработанности идей. При этом критическому переосмыслению подвергся критерий «беглости» (количество идей), так как в художественной педагогике приоритет отдается качеству и целостности образа, а не количественным показателям. Критерии гибкости были объединены в единую концепцию, стимулирующую свободную импровизацию и самовыражение.

Мониторинг динамики осознанности студентов показал значительный рост исследовательской компетенции. Если на начальном этапе лишь 4% обучающихся проявляли интерес к научной работе, то к завершению эксперимента 50% студентов демонстрировали способность к творческой переработке и модернизации педагогических задач. Работа с дошкольниками позволила обучающимся верифицировать свой потенциал и перейти на новый уровень профессионального развития.

Завершающим аккордом системы подготовки выступает демонстрационный экзамен, внедренный в 2023 году по направлению 44.03.05. Это итоговое испытание, проходящее после производственной практики, моделирует реальную профессиональную ситуацию. Структура экзамена включает презентацию учебно-методического комплекса, проведение фрагмента урока (15-20 минут) с учетом психологического портрета класса и анализ детских работ. Оценка работ студентов осуществляется расширенной комиссией с участием независимых экспертов-практиков, работодателей, что гарантирует объективность и соответствие требованиям рынка труда [4].

Путь от диагностического фестиваля на первом курсе до демонстрационного экзамена на четвертом представляет собой целостную траекторию трансформации личности: от абитуриента к субъекту образовательного процесса. Преемственность

этапов, практико-ориентированность и вовлеченность всех участников обеспечивают эффективность подготовки учителей изобразительного искусства в МПГУ, отвечая современным вызовам школы и общества.

Выводы. Проведённое исследование позволяет констатировать, что эффективность подготовки будущих учителей-художников на художественно-графическом факультете МПГУ напрямую зависит от внедрения системной, поэтапной и практико-ориентированной модели педагогической практики. Ключевым фактором успешного профессионального становления является ранняя диагностика индивидуальных склонностей и уровня подготовки студентов, реализуемая через творческий фестиваль «Я всё могу!», который выступает не только адаптационным, но и прогностическим инструментом формирования персонализированных образовательных маршрутов. Выделенные в ходе эксперимента принципы организации практики – доступность, научный подход, последовательность, перспектива, эффективность и результативность – доказали свою методологическую значимость, обеспечивая целостность и логическую завершённость учебного процесса. Интеграция социального партнёрства с представителями органов власти, работодателями и межведомственными структурами создаёт условия для ранней профессионализации студентов, расширения их практического опыта и повышения конкурентоспособности на рынке труда. Особую ценность представляет опыт междисциплинарного сотрудничества с Институтом информационных технологий в образовании, позволяющий будущим педагогам осваивать цифровые компетенции и разрабатывать инклюзивные образовательные ресурсы для детей с особыми потребностями, анализ динамики исследовательской активности обучающихся свидетельствует о качественном росте их способности к рефлексии, творческой переработке педагогического опыта и самостоятельной проектной деятельности. Внедрение демонстрационного экзамена в качестве итогового аттестационного мероприятия обеспечивает объективную оценку сформированности профессиональных компетенций и соответствие подготовки реальным запросам образовательной среды. Таким образом, предложенная модель подготовки учителя-художника, сочетающая индивидуализацию, практико-ориентированность, научную обоснованность и социальную вовлечённость, способствует формированию профессионально компетентного, творчески развитого и социально ответственного педагога, способного эффективно работать в современных условиях поликультурного и инклюзивного образовательного пространства.

Литература:

1. Зубрилин, К.М. Особенности проектирования деятельности Художественно-графического факультета Института изящных искусств на внешнем и внутреннем образовательном контуре России / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина. – Москва: Перспектива, 2023. – 198 с.

2. Зубрилин, К.М. Специфика методики обучения академической живописи студентов Института искусств Сычуаньского педагогического университета / К.М. Зубрилин, В.Н. Засыпкин, Л.А. Раздобарина // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 1(90). – С. 158-162

3. Раздобарина, Л.А. Особенности дистанционного проведения мастер-классов для школьников по изобразительному искусству, дизайну и декоративно-прикладному искусству / Л.А. Раздобарина, Г.М. Салтыкова // Педагогика искусства. – 2021. – № 2. – С. 41-47

4. Раздобарина, Л.А. Теория и методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству в организациях отдыха и оздоровления детей: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Раздобарина, К.М. Зубрилин. – Москва: Перспектива, 2023. – 111 с.

Педагогика

УДК 378.037.1

кандидат педагогических наук, доцент Ратуева Ольга Николаевна
Институт филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск);
старший преподаватель Здолбицкая Марина Юрьевна
Институт филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск);
преподаватель Болсуновская Галина Константиновна
Институт филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса физкультурно-спортивных вузов к образовательной среде. Выявляется специфическая роль дисциплины «Иностранный язык» как уникального инструмента, позволяющего нивелировать стрессогенные факторы, связанные с совмещением интенсивных тренировочных нагрузок и академических требований. На основе анализа психофизиологических и мотивационных особенностей спортсменов обосновывается необходимость пересмотра традиционных методик преподавания. Авторами выделены ключевые принципы (прагматичность, кинестетическая опора, асинхронность, соревновательность), реализация которых превращает языковое образование в средство психологической разгрузки и профессиональной социализации первокурсников. Авторы отмечают, что именно занятия по иностранному языку при определенной организации могут стать уникальным адаптационным ресурсом. Актуальность настоящего исследования обусловлена недостаточной разработанностью темы в педагогической науке. На сегодняшний день отсутствуют системные работы, анализирующие адаптационный потенциал иноязычной подготовки в спортивном вузе. Помимо этого, необходимо пересмотреть статус и методики преподавания иностранного языка в условиях, когда спорт высших достижений становится все более интернациональным. Контракты с зарубежными клубами, работа с иностранными тренерами, участие в международных стартах, чтение профессиональной литературы в оригинале – все это требует от выпускника спортивного вуза владения иностранным языком на качественно ином уровне, чем просто «читать и переводить со словарем». Соответственно, если сам предмет становится профессионально значимым, он меняет свое место в ценностной иерархии студента и может быть эффективно использован для его включения в образовательную среду.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, спортивный вуз, иностранный язык, методика преподавания, профессиональная социализация, мотивация спортсменов.

Annotation. The article considers the problem of adaptation of first-year students of physical culture and sports universities to the educational environment. The article reveals the specific role of the discipline «Foreign Language» as a unique tool that makes it possible to offset stressful factors associated with the combination of intense training loads and academic requirements. Based on the analysis of the psychophysiological and motivational characteristics of athletes, the necessity of revising traditional teaching methods is substantiated. The authors have identified key principles (pragmatism, kinesthetic support, asynchrony, competitiveness), the implementation of which turns language education into a means of psychological relief and professional socialization of first-year

students. The authors note that foreign language classes at a certain organization can become a unique adaptive resource. The relevance of this study is due to the insufficient elaboration of the topic in pedagogical science. To date, there are no systematic studies analyzing the adaptive potential of foreign language training at a sports university. In addition, it is necessary to review the status and methods of teaching a foreign language in an environment where high-performance sports are becoming more and more international. Contracts with foreign clubs, work with foreign coaches, participation in international competitions, reading professional literature in the original – all this requires a graduate of a sports university to master a foreign language at a qualitatively different level than just «reading and translating with a dictionary». Accordingly, if the subject itself becomes professionally significant, it changes its place in the student's value hierarchy and can be effectively used to integrate it into the educational environment.

Key words: adaptation of first-year students, sports university, foreign language, teaching methods, professional socialization, motivation of athletes.

Введение. Поступление в высшее учебное заведение является критическим периодом в жизни молодого человека. Этот этап знаменует собой переход от школьной системы, где ученик находился под постоянным контролем и опекой, к университетской автономии, требующей самостоятельности, ответственности и самоорганизации. Для большинства абитуриентов первый год обучения сопряжен с рядом психологических, социальных и дидактических трудностей: смена привычного окружения, разлука с семьей (в случае иногородних студентов), необходимость встраиваться в новую студенческую группу, адаптироваться к лекционно-семинарской системе, осваивать большие объемы информации при дефиците времени.

Для студентов спортивных вузов этот процесс осложнен рядом дополнительных факторов, что позволяет говорить не просто об адаптации, а о двойной или даже тройной нагрузке на личностные ресурсы. С одной стороны, они сталкиваются с типичными проблемами первокурсников: смена социального окружения, необходимость самостоятельного планирования времени, новая дидактическая система, требующая иных навыков, чем в школе. С другой стороны, на них продолжает давить груз спортивной карьеры – ежедневные многочасовые тренировки, учебно-тренировочные сборы, частые соревновательные поездки, жесткий режим питания и сна, высокая психологическая и физическая ответственность за результат перед тренером, клубом и собой. Кроме того, многие студенты-спортсмены имеют статус кандидата или мастера спорта, что налагает дополнительные обязательства по поддержанию формы и участию в стартах, которые могут не совпадать по календарю с учебным расписанием. Добавим к этому специфическую микроструктуру ценностей: для профессионального спортсмена на первом месте часто стоит спорт, а учеба воспринимается как нечто вторичное, необходимое для получения формального диплома, но не для реального профессионального роста. Это порождает внутренний конфликт, снижает учебную мотивацию и ведет к формальному отношению к освоению общих гуманитарных дисциплин. Как следствие, первокурсники спортивных вузов входят в группу повышенного академического риска: они чаще других пропускают занятия по уважительным (а иногда и неуважительным) причинам, труднее включаются в групповые проекты, испытывают хроническую усталость и эмоциональное выгорание уже к концу первого семестра.

Изложение основного материала статьи. Адаптация к обучению в вузе представляет собой многоуровневый процесс, включающий психофизиологическую, академическую и социальную составляющие. Исследователи А.А. Реан, Н.Г. Рзаева, Т.Ю. Степашина отмечают, что успешность адаптации напрямую влияет на дальнейшую академическую успеваемость и психологическое благополучие студента [4; 5].

В.А. Антропов, Е.М. Солодовник отмечают, что в спортивном вузе добавляется специфический фактор – бикарьерность. Студент одновременно вынужден строить две карьеры: спортивную и профессиональную, как будущий тренер или педагог. Это приводит к хроническому дефициту времени и энергии. Исследования показывают, что у студентов-спортсменов уровень ситуативной тревожности в первый месяц обучения значительно выше, чем у их сверстников из неспортивных вузов, что связано со страхом «не успеть» и «не совместить» [2; 7].

А.С. Алхароуф в своей работе утверждает, что для спортсменов характерен специфический тип восприятия информации – кинестетический доминантный [1]. Многолетняя практика формирует у них привычку познавать мир через движение, мышечное усилие и тактильные ощущения. Традиционные лекционно-семинарские формы, требующие длительной статической концентрации, вступают в конфликт с их психофизиологической природой, усиливая дезадаптацию. На первый взгляд, иностранный язык не является профилирующим предметом для будущего тренера или спортсмена. Однако при детальном анализе выявляется его высокий адаптационный потенциал. Во-первых, это коммуникативная природа предмета. Занятия по языку, в отличие от лекций по теории спорта, изначально предполагают интерактивность. Диалоги, работа в парах, групповые обсуждения создают условия для быстрого знакомства и установления социальных связей, что является ключевой задачей адаптации. Во-вторых – эмоциональная разгрузка. Изучение языка, особенно в игровой форме, позволяет переключить внимание с физического истощения и тревожных мыслей о результатах тренировок на иной вид деятельности, что выполняет функцию психологической рекреации. И еще один фактор – это возможность профессиональной релевантности. При соответствующем наполнении курса язык перестает быть абстрактным предметом и становится инструментом доступа к профессиональной информации (зарубежные методики, анализ матчей, общение с коллегами).

С точки зрения З. Рустамовой и Н.Л. Филипповой процесс адаптации через дисциплину «Иностранный язык» отличается от аналогичного процесса в неспортивных вузах, где мотивацией к изучению языка часто выступают путешествия, общение с друзьями или общекультурное развитие [6; 8]. Для спортсмена-первокурсника, ориентированного на результат, такие аргументы слабы. Специфика адаптации требует прагматичного подхода: язык должен быть подан как «инструмент победы». Это реализуется через включение в программу аутентичных текстов о методиках тренировок зарубежных звезд, разбора интервью известных атлетов, изучения контрактной лексики. Только когда студент осознает, что английский поможет ему прочитать научную статью о новой методике восстановления или понять тактические установки иностранного тренера, запускается механизм внутренней мотивации, способствующий принятию предмета и, как следствие, снижению адаптационного стресса.

Т.В. Малкова в своей работе отмечает, что преподаватель иностранного языка, работающий в спортивном вузе, должен исходить из того, что его аудитория часто находится в состоянии физического истощения. Традиционная модель «прочитай – переведи – перескажи» в таких условиях неэффективна и даже вредна, так как ведет к переутомлению и отторжению. Специфика заключается в том, чтобы превратить занятие из источника дополнительной нагрузки в средство активного отдыха. Это достигается путем смены видов деятельности, использования подвижных игр на языке (например, с мячом для отработки лексики), элементов драматизации. Метод Total Physical Response (TPR), где студенты физически реагируют на команды преподавателя, идеально вписывается в кинестетический профиль спортсменов. Таким образом, занятие языком становится «тренировкой для мозга», которая не истощает, а перезагружает нервную систему [3].

Частое отсутствие на занятиях – главный враг адаптации спортсмена. Студенты, уезжающие на сборы и соревнования,

испытывают сильнейший стресс из-за накапливающихся академических долгов. Специфика адаптации через иностранный язык требует внедрения асинхронных форм обучения**.** Создание электронных курсов с доступом с мобильных устройств, выдача индивидуальных заданий, связанных со страной пребывания (например, «сними короткое видео о стадионе, на котором проходят сборы, и подпиши объекты на английском»), позволяет студенту чувствовать связь с вузом и не выпадать из образовательного процесса даже вдали от него. Это снижает тревожность и чувство вины, облегчая возвращение к учебе после соревнований.

Содержание учебных материалов должно быть релевантным. Стандартные топики «Моя квартира» или «Лондон» не работают на адаптацию, так как чужды жизненному миру спортсмена. Специфика успешной адаптации заключается в тотальной спортизации контента: лексика должна включать анатомические термины (названия мышц, травм), глаголы движения, названия инвентаря и типов тренировок, грамматические конструкции лучше отрабатываются на примерах из спортивной жизни, например условные предложения: «Если бы я лучше восстановился, я бы выиграл». Такой контент не требует от студента двойного перевода (с бытового языка на профессиональный), он сразу ложится на уже имеющуюся когнитивную карту, что ускоряет усвоение и снижает когнитивную нагрузку.

Нужно понимать, что спортивная среда иерархична: есть профессионалы и любители, «звезды», «ветераны» и «новички», поэтому на занятиях может присутствовать стеснение у некоторых студентов. Специфика адаптации через язык заключается в возможности нивелировать спортивную иерархию или использовать ее во благо, потому что на занятии английским главным может оказаться не титулованный мастер спорта, а скромный первокурсник, который неплохо знает язык. Это меняет роли, повышает самооценку «новичка» и показывает «звезде», что и у нее есть зоны для роста. С другой стороны, соревновательные форматы (квизы, брейн-ринги на английском) привычны для спортсменов и позволяют сплотить группу через общую цель, формируя новую идентичность – «команда первокурсников, говорящая на спортивном английском».

Для того чтобы дисциплина «Иностранный язык» эффективно выполняла адаптационную функцию, преподавателю в начале обучения необходимо иметь информацию не только об уровне языка, но и о виде спорта студентов, их графике, спортивных достижениях и разрядности. Это позволяет персонализировать задания и учитывать состояние студента. Часто имеет смысл отказ от жесткого академизма в пользу коммуникативной и кинестетической методик на первом курсе, приоритет лучше отдавать говорению и аудированию, а не письменным формами контроля на начальном этапе. Преподавателю необходимо взаимодействовать с тренерским составом и кураторами и проводить совместные мероприятия на английском языке: викторины к чемпионатам мира, разговорные клубы с просмотром матчей, что может усилить эффект адаптации. Также важно поощрять даже минимальные попытки заговорить на языке, создавая атмосферу, где ошибка – это не провал, а часть тренировки (аналогично ошибкам на спортивной площадке).

Выводы. Специфика адаптации первокурсников спортивного вуза через дисциплину «Иностранный язык» заключается в уникальном совпадении потребностей студента и возможностей предмета. Язык, будучи по своей природе коммуникативным и деятельностным предметом, способен удовлетворить потребность уставшего спортсмена в переключении, социальном взаимодействии и профессиональном росте.

Реализация адаптационного потенциала возможна только при пересмотре традиционного подхода к преподаванию: смещении акцента в сторону профессионально ориентированного контента, внедрении кинестетических и игровых методик, обеспечении организационной гибкости и создании поддерживающей атмосферы. В этом случае дисциплина «Иностранный язык» перестает быть второстепенным предметом и превращается в мощный адаптивный ресурс, помогающий первокурснику успешно интегрироваться в многогранную жизнь спортивного вуза, сохраняя при этом баланс между спортивной карьерой и академическим развитием.

Литература:

1. Алхарouф, А.С. Взгляд на проблему межкультурной коммуникации с позиции российских студентов-спортсменов / А.С. Алхарouф // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 1. – С. 12-18

2. Антропов, В.А. Национальная идея – базис системы адаптации современного человека в меняющейся среде / В.А. Антропов, О.А. Пышминцева, Л.Н. Воронина // Экономика региона. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 36-45

3. Малкова, Т.В. Формирование профессиональной мотивации студентов физкультурного вуза в процессе изучения иностранного языка / Т.В. Малкова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 8. – С. 31-33

4. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

5. Рзаева, Н.Г. Специфика адаптации студентов-спортсменов первого курса к обучению в вузе / Н.Г. Рзаева, Т.Ю. Степашина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 12(126). – С. 112-116

6. Рустамова, З. Развитие профессионально-коммуникативных навыков иноязычной подготовки студентов-спортсменов / З. Рустамова // Sport Science Journal. – 2023. – Т. 5. – № 1. – С. 172-177

7. Солодовник, Е.М. Особенности обучения иностранному языку студентов спортивных специальностей / Е.М. Солодовник // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12-3(78). – С. 209-211

8. Филиппова, Н.Л. Специфика обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов спортивных вузов / Н.Л. Филиппова, А.В. Рубцова, Ю.В. Еремин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 455-459

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент Ревунов Сергей Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор физико-математических наук, профессор Бархатов Николай Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Пермовский Анатолий Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ШКОЛЬНИКА ОТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДО ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ

Аннотация. В современном образовательном пространстве отчетливо прослеживается выраженная тенденция к повышению уровня тревожности. Явление затрагивает как самих школьников, так и их родителей. Оно не только свидетельствует о нарастающем психологическом давлении, проявляющемся в снижении академической успеваемости, усилении психосоматических реакций и общем ухудшении самочувствия, но и ставит перед всей системой образования императивную задачу разработки и внедрения психоэмоционально безопасных подходов. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте подготовки к ключевым государственным аттестационным испытаниям и сложным процедурам поступления в высшие учебные заведения, где ставки традиционно высоки, а стрессовые факторы многократно усиливаются. Актуальность настоящего исследования определяется потребностью в формировании устойчивых и гибких образовательных траекторий. Эти траектории должны всесторонне учитывать индивидуальные особенности развития каждого учащегося, признавая разнообразие когнитивных стилей, темпов усвоения материала, а также вариативность эмоционального реагирования и психологической устойчивости. Поддержание психоэмоциональной безопасности на всех этапах образовательного маршрута выступает в качестве фундаментального и непреложного условия не только для обеспечения устойчивого академического успеха, но и для целостного, гармоничного личностного развития, подготавливающего учащихся к вызовам современного мира. Рассматриваемый подход предполагает непрерывный мониторинг прогресса и психологического состояния учащегося. Он позволяет своевременно адаптировать педагогические методы, содержание обучения и даже выбор предметных областей. Это, в свою очередь, способствует формированию личности, обладающей критическим мышлением, способной к непрерывному обучению, гибкой адаптации в условиях перманентных изменений современного мира, а также эффективному самоопределению в профессиональной и социальной сферах.

Ключевые слова: стратегия образования, профориентация школьников, подготовка к ЕГЭ, олимпиадное движение, психология подростка, поступление в вуз, педагогическая поддержка.

Annotation. In today's educational environment, there is a clear trend toward increasing anxiety levels, affecting both students and their parents. This phenomenon not only indicates increasing psychological pressure, manifested in declining academic performance, increased psychosomatic reactions, and a general deterioration in well-being, but also poses an imperative for the entire education system to develop and implement psycho-emotionally safe approaches. This problem is particularly acute in the context of preparation for key state certification tests and complex admissions procedures to higher education institutions, where the stakes are traditionally high and stress factors are greatly amplified. The relevance of this study is determined by the need to develop sustainable and flexible educational trajectories. These trajectories must comprehensively consider the individual developmental characteristics of each student, recognizing the diversity of cognitive styles, learning speeds, as well as the variability of emotional responses and psychological resilience. Maintaining psycho-emotional safety at all stages of the educational journey is a fundamental and indispensable condition not only for ensuring sustainable academic success but also for holistic, harmonious personal development, preparing students for the challenges of the modern world. This approach involves continuous monitoring of students' progress and psychological well-being, allowing for timely adaptation of teaching methods, educational content, and even the choice of subject areas. This, in turn, fosters the development of individuals with critical thinking skills, the capacity for continuous learning, flexible adaptation to the constantly changing modern world, and effective self-determination in their professional and social spheres.

Key words: education strategy, career guidance for schoolchildren, preparation for the Unified State Exam, the Olympiad movement, adolescent psychology, university admission, pedagogical support.

Введение. Центральное место в предлагаемой стратегии занимает поэтапный подход к развитию ребенка. На уровне начальной школы основное внимание фокусируется на формировании фундаментальных когнитивных навыков, развитии логического мышления и создании прочной базы для дальнейшего академического роста. Переходя в среднее звено, образовательный процесс смещает акцент на работу с внутренней мотивацией учащихся, стимулирование их познавательной активности и выявление устойчивых предметных склонностей, что впоследствии станет основой для профильного обучения [2; 6]. Важным компонентом всестороннего развития является интеграция внеурочной деятельности, включая участие в специализированных кружках, творческих студиях, а также занятия музыкой, которые, как показывают исследования, способствуют формированию новых нейронных связей, улучшению когнитивных функций и общему гармоничному развитию личности.

Значительная часть исследования посвящена вопросам профориентации, проводимой в 8-9 классах. Подчеркивается, что профориентация должна выходить за рамки формального тестирования и представлять собой углубленную, доверительную беседу, способствующую осознанному выбору будущей профессиональной деятельности [1; 3]. Описывается последовательный алгоритм действий после определения потенциального списка профессий: поиск профильных высших учебных заведений, тщательный анализ требований к набору ЕГЭ и последующее планирование индивидуальной траектории подготовки.

Изложение основного материала статьи. Важно отметить, что интересы и склонности ребенка не являются статичными; они могут претерпевать изменения на различных этапах его развития. Показательным примером служит ситуация с ученицей, чьи академические предпочтения менялись несколько раз: от первоначального интереса к биологии, через увлечение математикой и физикой, до победы на Всероссийской олимпиаде по английскому языку [2; 13]. Это наглядно свидетельствует о том, что излишне строгий подход к первоначальному планированию может быть неэффективным [11]. Следовательно, представляется целесообразным предоставлять ребенку достаточно возможностей для

исследовательской деятельности, позволяя ему изучать различные области знаний и интересов без чрезмерного давления.

Вопрос определения оптимального возраста для начала стратегического планирования образования нередко вызывает различные, порой противоположные, точки зрения. Например, некоторые родители начинают формировать детальную образовательную траекторию почти с рождения ребенка, тщательно выбирая детские сады, школы и даже предполагая будущее высшее учебное заведение [13]. С другой стороны, наблюдается интуитивный подход, когда развитие ребенка происходит «в моменте», без долгосрочного планирования, как, например, в случае обучения игре на скрипке, которое, как выяснилось впоследствии, оказало благотворное влияние на развитие математических способностей. Однако психологи единодушно предостерегают от недопустимости реализации собственных несбывшихся амбиций посредством детей. Решения о необходимости и характере дополнительных занятий должны основываться исключительно на подлинных интересах и желаниях самого ребенка, а не на внешних факторах или родительских стремлениях [8-11]. В упомянутом примере обучение скрипке было прекращено сразу же, как только стало очевидно, что процесс доставляет ребенку значительный дискомфорт, и это взвешенное решение незамедлительно привело к существенному улучшению его эмоционального состояния и общего психологического благополучия.

Выбор образовательного учреждения, безусловно, является значимым фактором, однако он не может служить абсолютной гарантией академического успеха. Даже «сильная» школа с высоким рейтингом может оказаться неподходящей для конкретного ребенка, и в ее системе он, возможно, не сможет в полной мере раскрыть свой потенциал или столкнется с нерелевантными методиками преподавания [1; 12]. Существует также реальный риск попадания в параллель с менее квалифицированными или менее мотивированными учителями, что особенно актуально в условиях повсеместного кадрового дефицита в образовательной сфере. Принимая во внимание, что количество действительно сильных и высокорейтинговых школ ограничено, а возможности поступления в них доступны не всем, возникает острая необходимость в разработке и применении альтернативных подходов к образованию.

В этой связи первостепенное внимание рекомендуется уделять развитию математической компетенции, поскольку математика признается фундаментальным и наиболее трудно восстанавливаемым предметом в школьной программе. Широко распространенной проблемой является повсеместное списывание и некритичное использование нейросетей при выполнении домашних заданий, что неизбежно приводит к формированию существенных пробелов в знаниях и, как следствие, к потере внутренней мотивации к обучению [4]. Контроль за уровнем математической подготовки рекомендуется начинать уже с 5-го класса, поскольку попытки восстановить упущенное к 8-му классу становятся значительно более сложными и ресурсоемкими. Это правило является универсальным, поскольку уверенные знания по математике требуются для поступления на подавляющее большинство специальностей в высшие учебные заведения и, кроме того, математика является обязательным экзаменом в рамках государственной итоговой аттестации [5].

Особого внимания заслуживает олимпиадное движение, которое является мощным и эффективным инструментом в общей стратегии поступления в высшие учебные заведения. Существует два основных типа олимпиад, предоставляющих значительные льготы при поступлении. Первый – это Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ), призерство или победа на заключительном этапе которой позволяет поступить в любой вуз по профилю олимпиады без вступительных экзаменов, при условии сдачи обязательных русского языка и базовой математики на минимальные проходные баллы. Второй тип – это перечневые олимпиады Российского совета олимпиад школьников (РСОШ), которые организуются ведущими вузами страны. Победа в такой олимпиаде, как правило, требует подтверждения высокого результата ЕГЭ по профильному предмету (обычно от 75 баллов и выше). Информацию об этих олимпиадах родителям зачастую приходится искать самостоятельно на специализированных порталах, таких как «olimpiada.ru» и официальном сайте РСОШ, поскольку школьные учреждения, к сожалению, проявляют меньшую заинтересованность в их активной популяризации [13]. Рекомендуется участвовать во всех доступных по профилю олимпиадах подряд, поскольку даже призерство на олимпиадах 3-го уровня может предоставить ощутимые льготы при поступлении. Возможности для гуманитариев аналогичны техническим специальностям: существуют престижные олимпиады по истории, праву, литературе и многим другим предметам. В контексте специальностей, требующих демонстрации творческих способностей, ситуация приобретает дополнительную сложность, поскольку решение о потенциальной замене традиционного творческого испытания результатами олимпиадного движения всецело находится в компетенции конкретного высшего учебного заведения и регламентируется его внутренними положениями. Это обусловлено спецификой таких направлений, где оценка не ограничивается академическими знаниями, а включает субъективные критерии, связанные с художественным видением, оригинальностью мышления и практическими навыками, которые олимпиады, ориентированные на предметные знания, не всегда могут адекватно выявить. Таким образом, вузы сохраняют за собой право определять оптимальные механизмы отбора, обеспечивающие выявление наиболее одаренных абитуриентов, способных к успешной реализации в творческой сфере.

Разработка образовательной стратегии для обучающихся девятых классов предваряет собой многоэтапный и системный процесс. Изначальным и, безусловно, фундаментальным этапом является углубленная профориентация, которая предпочтительно проводится в формате целенаправленной беседы с квалифицированным специалистом-профориентологом. Цель данного взаимодействия значительно шире, чем простое выявление поверхностных или внешне декларируемых склонностей. На основе этого анализа определяется оптимальный и необходимый комплект вступительных экзаменов в формате ЕГЭ, а также потенциальные дополнительные испытания. С момента уточнения этого комплекта начинается непосредственно целенаправленная и систематическая академическая подготовка по выбранным дисциплинам, которая должна строиться с учетом специфики каждого предмета и требований к его освоению.

При этом крайне важно принимать во внимание, что подготовка к единому государственному экзамену и к олимпиадам, при всей их внешней схожести и частичном пересечении предметных областей, представляют собой принципиально различные образовательные процессы, требующие неодинаковых педагогических подходов, временных затрат и ресурсного обеспечения. ЕГЭ ориентирован на проверку стандартизированного набора знаний и навыков, тогда как олимпиады часто требуют более глубокого понимания предмета, нестандартного мышления, способности к решению комплексных задач и иногда даже элементов научного исследования. Тем не менее, эмпирические данные свидетельствуют о том, что участники олимпиад высокого уровня, как правило, демонстрируют высокие или максимально возможные результаты и на профильных экзаменах единого государственного экзамена.

Представляется необходимым акцентировать внимание на том обстоятельстве, что психологическая подготовка к поступлению является не просто значимым, но и ключевым детерминантом успеха, который зачастую остается недооцененным. Также нецелесообразно навязывать перманентные дискуссии о предстоящих экзаменах, превращая их в доминирующую тему коммуникации. Избыточное давление и акцентирование на достижении конкретных результатов способны инициировать развитие тревожных состояний, снижение самооценки и феномен профессионального выгорания, что окажет негативное воздействие как на академическую успеваемость, так и на общее психоэмоциональное состояние.

В аспекте непосредственной академической подготовки к Единому государственному экзамену, с учетом ее специфики,

значительного объема и высокой интенсивности, представляется целесообразным передача данной функции профессиональным репетиторам или специализированным образовательным курсам. Такие специалисты характеризуются глубоким знанием формата экзамена, актуальных требований и эффективных дидактических методик, что способствует обеспечению системного и высокоэффективного подхода к обучению. Функция родителей в данном комплексном процессе заключается в тактичном, но внимательном контроле, а также в формировании оптимальных условий для учебной деятельности. К этим условиям относится организация регулярного проведения пробных экзаменов (предполагается не менее трех полноценных имитаций ЕГЭ в 11-м классе для мониторинга прогресса и адаптации к формату), а также обеспечение адекватного распорядка дня, включающего достаточную продолжительность сна, и рационального питания. Перечисленные базовые физиологические параметры служат фундаментом для поддержания высокого уровня соматического и когнитивного здоровья, отсутствие которого делает невозможным эффективное усвоение учебного материала и успешное преодоление экзаменационных нагрузок. Дополнительно родителям надлежит внимательно отслеживать эмоциональное состояние ребенка, предоставляя возможности для полноценного отдыха и смены видов деятельности с целью предотвращения переутомления и утраты мотивации.

Выводы. Обобщая представленные положения, можно констатировать, что оптимальная образовательная стратегия не является прямолинейным, заранее детерминированным путем к поступлению в конкретный вуз или выбору определенной профессии. Она представляет собой, скорее, перманентный процесс целенаправленного формирования самостоятельной, рефлексирующей личности, обладающей способностью к критическому мышлению, осознанному выбору и принятию ответственности за него. Основная задача заключается не столько в достижении цели поступления «любой ценой», сколько в сохранении психологического здоровья, эмоционального благополучия ребенка и поддержании теплых, доверительных отношений в семейной среде на протяжении всего периода подготовки. В контексте современного образования роль педагога и родителя состоит не столько в непосредственной передаче академических знаний, сколько в эффективной навигации в сложном пространстве профессий, экзаменационных требований, образовательных возможностей и аспектов личностного развития. Таким образом, предложенная в настоящей статье модель позволяет сформировать оптимальный образовательный маршрут, способствующий минимизации стрессовых факторов и повышению осознанности принимаемых решений как самим школьником, так и его семьей, тем самым обеспечивая его целостное и эффективное развитие.

Литература:

1. Алешковский, И.А. Особенности образовательных траекторий и профессиональных планов студентов, поступивших в вуз по результатам олимпиад / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2025. – Т. 25. – № 2. – С. 322-343

2. Блинов, В.И. Образовательная профориентация как механизм профессионального самоопределения школьников / В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 24-44

3. Бородина, Е.М. Профориентационная работа в начальной школе: теоретический анализ / Е.М. Бородина, Е.В. Донгаузер // Вестник социально-гуманитарного образования. – 2023. – № 2. – С. 26-31

4. Гаврилюк, Т.В. Образовательные стратегии первокурсников в условиях индивидуальных траекторий обучения в вузе / Т.В. Гаврилюк, В.Ю. Бочаров, Т.В. Погодаева // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2023. – № 74. – С. 166-175

5. Голянич, В.М. Аксиологические критерии успешности социально-психологической адаптации школьников младшего подросткового возраста / В.М. Голянич, А.Ф. Бондарук, М.В. Загашева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 14 с.

6. Гребенникова, В.М. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога / В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11. – С. 529-534

7. Гудзовская, А.А. Факторы формирования представления младшего школьника о жизненном самоопределении / А.А. Гудзовская, Я.В. Черных // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 3 с.

8. Казакова, Е.И. Навигация подростков в образовательной среде: риски и ресурсы / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 3. – С. 15-24

9. Организация эффективной профориентации в школе / Е.В. Петрова // Педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 38-43

10. Прохоров, А.В. Современные подходы к профориентации школьников / А.В. Прохоров // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 319-328

11. Ройтблат, О.В. Проектирование персонифицированной образовательной стратегии / О.В. Ройтблат // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2021. – № 4. – С. 87-97

12. Сергеев, И.С. Образовательная профориентация: методологические основания / И.С. Сергеев // Инсайт. – 2023. – № 3. – С. 11-48

13. Халимова, Н.М. Формирование индивидуальных образовательных траекторий у старшеклассников / Н.М. Халимова, А.К. Белоусова, Е.А. Серякова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 2. – С. 54-59

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Рехлова Анжела Вячеславовна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Сызрань);
старший преподаватель Бамбурова Елена Анатольевна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Сызрань)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследовательской работы по проблеме формирования профессионально значимых качеств (ПЗК) через организацию процесса самостоятельной работы в военном вузе. Отмечена актуальность проблемы. Указаны цель и задачи исследования. Авторы рассматривают понятие «профессионально значимые качества летчика», раскрывая его содержание. Самостоятельная работа рассматривается как ключевой инструмент, позволяющий применять на практике полученные знания, развивать аналитические навыки и рефлексию. Авторами

приводится содержание трех этапов формирования профессионально значимых качеств будущего военного летчика: репродуктивный, реконструктивный и вариативный. Приведены примеры разработанных заданий. Указана необходимость сочетания индивидуальных и групповых самостоятельных работ. Представлена методология исследования. Анализ результатов проведенного исследования доказывает эффективность организации процесса формирования профессионально значимых качеств будущего военного летчика в процессе самостоятельной работы по иностранному языку.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, самостоятельная работа, иностранный язык, этапы формирования.

Annotation. The article presents the results of research work on the problem of the formation of professionally significant qualities through the organization of the process of independent work in a military university. The urgency of the problem is noted. The purpose and objectives of the study are indicated. The authors consider the concept of «professionally significant qualities of a pilot», revealing its content. Independent work is considered as a key tool for applying the acquired knowledge in practice, developing analytical skills and reflection. The authors provide the content of three stages of the formation of professionally significant qualities of a future military pilot: reproductive, reconstructive and variable. Examples of developed tasks are given. The necessity of combining individual and group independent work is indicated. The research methodology is presented. The analysis of the research results proves the effectiveness of organizing the process of forming professionally significant qualities of a future military pilot in the process of independent work in a foreign language.

Key words: professionally significant qualities, independent work, foreign language, stages of formation.

Введение. Вертолеты составляют значительную часть Вооруженных Сил РФ. С 1956 года их применение зафиксировано в свыше десяти локальных войнах и вооруженных конфликтах, где вертолёты играли важную роль в логистике войск РФ и уничтожении наземных целей противника. С начала специальной военной операции экипажи вертолетов регулярно наносят удары по опорным пунктам и бронетехнике ВСУ. С увеличением сложности решаемых задач возросли требования к личностным качествам летчиков, их профессиональным знаниям, практическим умениям, навыкам. Исследованию профессионально значимых качеств лётчика посвящены работы М.С. Алексеенко, А.И. Гунько, О.Н. Сиваш, В.Н. Сочнева, Е.А. Щербаковой и других ученых. Специалисты Государственного НИИ испытательной военной медицины Минобороны РФ – А.А. Ворона, Д.В. Гандер, И.М. Жданько, С.Г. Мельник, Ю.Э. Писаренко, Б.Л. Покровский и В.А. Пономаренко – определили следующие категории профессионально значимых качеств военного летчика: «личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические, физические» [1, С. 73-74]. Формирование профессионально значимых качеств охватывает весть процесс обучения в военном авиационном вузе.

Изложение основного материала статьи. Актуальная парадигма формирования профессионально значимых качеств выпускников военных вузов предполагает смещение акцента с накопления фактологических знаний в сторону развития их способности к непрерывному самообразованию, комплексному решению проблемных ситуаций, генерации множественных вариантов действий и разработке критериев для выбора наиболее эффективных стратегий.

Актуальность проблемы послужила основанием для выбора темы научной работы: «Формирование профессионально значимых качеств будущего военного летчика в процессе самостоятельной работы по иностранному языку».

Целью исследования является повышение эффективности формирования профессионально значимых качеств (ПЗК) у курсантов в рамках их самостоятельной работы по иностранному языку.

Объектом исследования выступает система профессиональной подготовки курсантов в военных авиационных вузах.

Предмет исследования – процесс организации формирования ПЗК курсантов по английскому языку на занятиях и в часы самоподготовки.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме и определить перечень профессионально значимых качеств военного летчика.
2. Установить критерии и показатели, дающие возможность оценить уровень сформированности ПЗК курсантов.
3. Определить этапы формирования ПЗК и их содержание.
4. Разработать и апробировать учебно-методическое сопровождение самостоятельной работы курсантов при обучении английскому языку в военном авиационном вузе для формирования профессионально значимых качеств.

Профессионально важные качества (ПВК) обеспечивают овладение всеми видами профессиональной деятельности и успешное выполнение их. В.Д. Шадриков считает, что профессионально важные качества личности представляют собой «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность освоения профессии» [10, С. 36].

К личностным ПВК относят «долговременную мотивацию на профессиональную деятельность; способность к самооценке; способность к психической адаптации в различных жизненных и профессиональных условиях; устойчивость к неблагоприятным воздействиям; стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию» [1, С. 33].

Интеллектуальные ПВК – это «продуктивность и помехоустойчивость мышления; быстрота, точность и прочность памяти; большой объем, быстрое переключение и устойчивость внимания; способность к ориентировке в сложном пространственном окружении и непредвиденных ситуациях; способность к действиям в условиях дефицита времени и навязанного темпа работы; развитость эвристического (творческого), системного и образного типов мышления»[1, С. 36].

Врачи и психологи считают, что физиологические и физические ПВК «определяют надежность и прочность функционирования органов и систем военного лётчика в профессиональной деятельности»[1, С. 74].

Среди психофизиологических качеств выделяется устойчивость к утомлению и стрессовым воздействиям.

Ключевым средством формирования профессионально значимых качеств выступает самостоятельная работа, дающая возможность применять полученные знания на практике, совершенствовать аналитические способности и рефлексию. Этой проблеме посвящены труды Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова, С.А. Капсаргиной, Н.В. Омелаенко и других авторов [2; 5; 9]. В указанных исследованиях самостоятельная работа рассматривается как инструмент обучения, способствующий выработке качеств, востребованных в будущей профессиональной деятельности.

Развитие ПВК реализуется через формирование комплекса профессиональных компетентностей.

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем формирование профессиональной коммуникативной компетентности, понимая под этим способность осуществлять профессионально-ориентированное общение на иностранном языке в ходе служебной деятельности [3].

Формирование профессионально значимых качеств будущего военного летчика при организации самостоятельной работы по иностранному языку происходило в три этапа: репродуктивный, реконструктивный и вариативный, что соответствовало трем уровням развития профессиональной коммуникативной компетентности [6].

Первый этап охватывал курсантов первого курса и носил репродуктивный характер.

Согласно данным, на начало нашего исследования у 30% первокурсников навык самостоятельной работы по иностранному языку не сформирован вообще, а у 48% сформирован недостаточно. Обучающимся присущ низкий уровень

владения языковым материалом, отсутствует мотивация к изучению иностранного языка [8]. Следовательно, было необходимо повысить уровень основных навыков по иностранному языку (чтение, говорение, аудирование) и формировать некоторые профессионально значимые качества.

Самостоятельная работа включала выполнение заданий по образцу. Например, на первом занятии по дисциплине «Иностранный язык» курсанты учатся сдавать рапорт дежурного. После введения и отработки необходимой лексики предъявлен образец рапорта. Задание для самостоятельной работы – составить актуальный рапорт дежурного.

На данном этапе формировались такие важные для летчика качества как наблюдательность, способность быстро переключаться с одного вида работы на другой.

Второй, реконструктивный, этап формирования профессионально значимых качеств будущего военного летчика предполагает самостоятельные задания поискового типа (закончите предложения, ответьте на вопросы, найдите в тексте определенную информацию и т.п.).

Ряд заданий предполагает работу в малых группах, что способствует развитию таких профессионально значимых качеств как коммуникативность, умение работать в составе экипажа.

Пример парной самостоятельной работы – задание провести своего напарника по карте города, давая ему команды (Например, Start from the chemist. Go down Station Road. Go past King's Road and Oxford Road. Turn left into Queen Street. X is on the right). Задание звучит как: «Listen the directions mark the routs and name the object».

Третий этап, вариативный, начинается при изучении правил ведения радиообмена в штатных и нештатных ситуациях в полете. На данном этапе преобладают творческие задания, имитирующие будущую профессиональную деятельность. Здесь формируются личностные и интеллектуальные ПЗК, профессиональная мобильность, самостоятельность, информационная и аутопсихологическая компетенции.

Повышение эффективности самостоятельной работы курсантов происходит через использование оптимальных методических приёмов и средств её организации, учёта особенностей и трудностей её организации, с применением разработанного учебно-методического обеспечения дисциплин «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык»[7].

В Таблице 1 приведены примеры разноуровневых заданий для самостоятельной работы.

Таблица 1

Разноуровневые задания для самостоятельной работы по теме «Задачи военных вертолетов»

Уровень заданий	Содержание заданий	Форма работы
Репродуктивный	1. Прочитайте, прослушайте текст «Helicopters' missions» и ответьте на вопросы. 2. Вставьте в предложения пропущенные термины.	Индивидуальная
Реконструктивный	3. Соедините задачи решаемые вертолетами и их содержание. 4. Прослушайте доклад летчика на брифинге и сделайте записи о выполненной им задаче.	Индивидуальная/парная Индивидуальная/в малых группах
Вариативный	5. Ситуация: вы пилот вертолета НН-60 G, который только что вернулся с выполнения боевого задания по поиску и спасению. Доложите о ходе выполнении задания.	Индивидуальная/ в малых группах

В ходе проведенного исследования было установлено, что к концу обучения навык ведения самостоятельной работы остался несформированным у 2%, недостаточно сформирован у 27% и сформирован у 71% курсантов.

Уровень сформированности навыка самостоятельной работы определялся на основе разработанного тестирования, методу педагогического наблюдения и опросника личностных ориентаций Э. Шострома.

Самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской [4] позволили определить у респондентов сформированность таких качеств как креативность, познавательная способность, контактность, сотрудничество, гибкость поведения, само принятие, самоуважение, ценностные ориентации, отражающих сформированность приведенных выше профессионально значимых качеств военного летчика и компетенций. Полученные данные указывают на значительный рост таких категорий как креативность (на 23%), познавательные способности (на 31%), сотрудничество (на 16%), ценностные ориентации (на 17%).

Таким образом, полученные данные в полной мере подтвердили положительную динамику формирования профессионально значимых качеств будущего военного летчика при использовании специально разработанного, поэтапного комплекса упражнений.

Выводы. Эффективность выделенных этапов формирования профессионально значимых качеств будущего военного летчика, а так же разработанная и внедренная в учебный процесс система упражнений доказали свою эффективность для развития навыков самостоятельной работы курсантов и формирования профессионально значимых качеств при обучении иностранному языку в военном авиационном вузе.

Литература:

1. Гандер, Д.В. Личностный потенциал летчика: от теории к практике / Д.В. Гандер, М.С. Алексеенко. – Москва: Издательство СГУ, 2012. – 157 с.

2. Капсаргина, С.А. Самостоятельная работа студентов как важный элемент образовательного процесса в вузе / С.А. Капсаргина // Право и государство: теория и практика. – 2024. – № 10(238). – С. 10-12

3. Матвеева, И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Матвеева. – Самара, 2012. – 196 с.

4. Некрасов, С.Д. Как составить психологический портрет человека: учебно-методическое пособие / С.Д. Некрасов. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2016. – 67 с.

5. Омелаенко, Н.В. Методика и организация самостоятельной работы студентов / Н.В. Омелаенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2(3). – С. 538-542

6. Рехлова, А.В. Структура и содержание иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как элемент профессиональной подготовки военного летчика / А.В. Рехлова // БГЖ. – 2016. – № 3(16). – С. 172-175

7. Рехлова, А.В. Практическая направленность самостоятельной работы курсанта по иностранному языку / А.В. Рехлова, Е.А. Бамбурова // Актуальные проблемы развития вооружения и военной авиационной техники (вертолетов): сборник материалов IV Международной военно-научной конференции, посвященной памяти конструкторов вертолетов М.Л. Миля и Н.И. Камова. – Киров, 2024. – С. 365-368

8. Рехлова, А.В. Экспериментальная работа по повышению эффективности самостоятельной работы при изучении

английского языка в вузе / А.В. Рехлова, И.А. Матвеева, Е.А. Бамбурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-84. – С. 135-137

9. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки / А.В. Меренков, С.В. Куньщиков [и др.]; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. – Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. – 80 с.

10. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности как системы / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. – № 3. – С. 33-46

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
кандидат педагогических наук, доцент Лукьяненко Ольга Дмитриевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О СЕМЬЕ И НРАВСТВЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого изучению содержания и структуры представлений о семье и нравственных семейных ценностях у студентов педагогического вуза. Актуальность работы обусловлена необходимостью научного осмысления трансформации института семьи в современном обществе и важностью формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов как трансляторов культурных норм. Эмпирическую базу составили результаты анкетирования 248 студентов Армавирского государственного педагогического университета с использованием количественных и качественных методов анализа. Выявлено, что в ценностной иерархии студентов доминируют такие нравственные нормы брака, как супружеская верность, свободный выбор по взаимной любви, а также рождение и воспитание детей, в то время как консервативные нормы занимают периферийное положение. Установлено, что ключевая роль семьи в воспитании личности видится респондентами в формировании ценностных ориентаций, уважении к старшим и раскрытии способностей личности. Реконструированные идеальные образы будущих супругов демонстрируют устойчивость традиционных гендерных ролей, где мужчина воспринимается как кормилец и защитник, а женщина – как хранительница домашнего очага и мать. Показано, что любовь в семье интерпретируется студентами рационально – как уважение, внимание и верность, а главными ценностями крепкой семьи названы взаимное уважение, любовь и ответственность. В качестве основных причин семейного неблагополучия респонденты выделяют недоверие, неверность и эгоистическую позицию супругов. Полученные данные свидетельствуют о синтезе традиционных и современных элементов в ценностных ориентациях студенческой молодежи при сохранении патриархальных установок в гендерных ожиданиях. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования содержания педагогического образования, разработки воспитательных программ и курсов по психологии семьи в педагогических вузах.

Ключевые слова: семья, нравственные семейные ценности, студенческая молодежь, педагогический вуз, воспитание.

Annotation. The article presents the results of an empirical study devoted to examining the content and structure of ideas about family and moral family values among students of a pedagogical university. The relevance of the work is due to the need for a scientific understanding of the transformation of the family institution in modern society and the importance of shaping value orientations among future teachers as transmitters of cultural norms. The empirical basis consists of the results of a survey of 248 students of Armavir State Pedagogical University, using quantitative and qualitative analysis methods. It was revealed that the dominant moral norms of marriage in the students' value hierarchy are marital fidelity, free choice based on mutual love, as well as childbearing and upbringing, while conservative norms occupy a peripheral position. It was established that the key role of the family in personality education is seen by the respondents primarily in the formation of value orientations, respect for elders, and the development of personal abilities. The reconstructed ideal images of future spouses demonstrate the persistence of traditional gender roles, where a man is perceived as a breadwinner and protector, and a woman as a keeper of the home and a mother. It is shown that students interpret love in the family rationally – as respect, attention, and fidelity – and the main values of a strong family are named as mutual respect, love, and responsibility for each other. The main causes of family discord identified by the respondents are distrust, infidelity, and the egoistic position of spouses. The obtained data indicate a synthesis of traditional and modern elements in the value orientations of students, while patriarchal attitudes in gender expectations persist. The results of the study can be used to improve the content of teacher education, develop educational programs and courses on family psychology in pedagogical universities.

Key words: family, moral family values, students youth, pedagogical university, upbringing.

Введение. Изучение представлений студентов о семье и нравственных семейных ценностях имеет исключительную педагогическую важность. Этот вопрос имеет не просто академическое, но и глубокое социально-педагогическое значение, и вот почему. Студенты педагогического вуза – это не просто обучающиеся, это будущие воспитатели детских душ. Завтра они придут в школы, чтобы не только учить детей математике или русскому языку, но и формировать их личность, их мировоззрение, их отношение к фундаментальным человеческим ценностям. Семья – это первичная и важнейшая среда формирования личности. Изучая представления студентов о семье, мы получаем уникальную возможность понять, какой «семейный код» будет закладываться в следующие поколения.

Период студенчества – это критически важный этап формирования собственных семейных установок. Большинство студентов находятся в возрасте, когда происходит активное построение жизненных стратегий, поиск спутника жизни, формирование идеального образа будущей семьи. Именно в этот период закладывается фундамент их будущего супружества и родительства. Изучая их представления, мы можем не только диагностировать, но и корректировать эти установки, помогая молодым людям избежать иллюзий и подготовиться к сложностям семейной жизни. Пренебречь этой возможностью – значит оставить процесс формирования важнейших жизненных компетенций у студентов без цели.

В современном мире семья как институт переживает серьезную трансформацию. Меняются нормы брака, гендерные роли, модели воспитания. Мы наблюдаем кризис традиционных ценностей и появление новых, порой противоречивых, форм семейных отношений. Изучая представления студентов, мы получаем объективную картину того, как трансформируются семейные ценности в сознании молодого поколения. Это позволяет нам своевременно корректировать образовательные программы, вводить необходимые темы в курсы педагогики, психологии и воспитательной работы.

Педагогический вуз готовит не просто специалистов, но и носителей культуры. Учитель всегда был образцом

нравственности, хранителем и транслятором культурных норм. Если наши студенты не будут иметь четкого понимания ценности семьи, уважения к старшим, ответственности перед детьми, то они не смогут воспитать эти качества у подрастающего поколения. Изучение их представлений – это способ убедиться, что формируются нравственно зрелые личности, способных стать духовным ориентиром для своих будущих учеников.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации прямо указывает на необходимость укрепления института семьи, сохранения традиционных семейных ценностей. Педагогические вузы являются ключевым звеном в реализации этой задачи. Именно здесь куется тот человеческий капитал, который будет формировать общественное сознание через систему образования. Изучая представления студентов, мы вносим свой вклад в решение этой масштабной государственной задачи.

Семья, являясь фундаментальным социальным институтом, выступает основным агентом социализации и трансляции культурных норм, ценностей и традиций от одного поколения к другому. В современном мире, характеризующемся динамичными социально-экономическими и культурными трансформациями, институт семьи претерпевает значительные изменения, что актуализирует научный интерес к изучению семейных ценностей и представлений о семье у различных социальных групп, особенно у молодежи [1, С. 45]. Молодежь, находясь на этапе активного формирования жизненных стратегий и поиска идентичности, представляет собой ключевую группу, от ценностных ориентаций которой зависит будущее состояние общества. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научного осмысления динамики традиционных семейных ценностей в сознании современной российской студенческой молодежи. Несмотря на наличие значительного количества работ, посвященных семейной проблематике (Т.Е. Аргентова, Е.В. Гаврилова, Е.И. Зритнева и др.), эмпирические исследования, комплексно охватывающие структурные компоненты представлений о семье – от нравственных норм брака до причин его распада, – остаются востребованными [2, С. 112].

Глубокое и систематическое изучение представлений студентов о семье и семейных ценностях – это не просто научный интерес. Это наш профессиональный долг, наша возможность влиять на будущее, наша ответственность перед обществом. Только понимая, что думают и во что верят наши студенты, мы можем эффективно готовить их к двум важнейшим ролям в жизни – роли профессионала-педагога и роли семьянина.

Изложение основного материала статьи. В качестве основного метода исследования выступил анкетный опрос, позволяющий охватить значительное количество респондентов и получить стандартизированные данные по широкому кругу вопросов. Эмпирическую базу исследования составили результаты анкетирования студентов ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». В исследовании приняли участие 248 респондентов в возрасте от 18 до 30 лет и старше (20 лет – 39,7% и 21-23 года – 30,8%), что репрезентирует студенческую молодежь. Инструментарий включал серию открытых и закрытых вопросов, направленных на выявление различных аспектов представлений о семье. Обработка данных проводилась методами количественного (подсчет частот и процентов) и качественного (контент-анализ ответов на открытые вопросы) анализа.

Анализ ответов на вопрос о приоритетных нравственных нормах брака (724 ответа) показал, что в системе ценностей у студентов доминируют три ключевые нормы: «супружеская верность» (29,1%), «свободное избрание по взаимной любви» (25,4%) и «рождение и воспитание детей» (24,4%). Такие традиционные для религиозного дискурса нормы, как «пожизненность супружеских уз» (8,3%), «сохранение традиций русской православной семьи» (4,8%) и «добрачное целомудрие» (3%), занимают периферийные позиции. Это свидетельствует о синтезе в сознании молодежи традиционных (верность, дети) и современных (свободный выбор на основе любви) ценностей.

Отвечая на вопрос о роли семьи в воспитании (784 ответа), участники анкетирования наиболее значимыми считают аспекты, связанные с формированием ценностных ориентаций в сплоченной семье (22,1%), воспитанием уважения к старшим членам семьи (17,2%), раскрытием способностей личности (15,7%) и формированием смысла жизни (15,2%). Менее значимыми, хотя и важными, оказались воспитание нравственной чистоты (12%) и обязанностей старших детей перед младшими (3,7%). Это указывает на восприятие семьи как среды, в первую очередь, для формирования социально одобряемых качеств и жизненных ориентиров.

Анализ представлений о будущем супруге (1248 ответов) выявил, что для мужчины наиболее желательными качествами являются: «хороший отец» (15,5%), «мужественный» (12,3%), «обеспечивает материально семью» (11,9%), «оберегает и охраняет достоинство и честь» (11,6%). В образе идеальной жены (1255 ответов) доминируют характеристики: «любит детей, хорошая мать» (13,5%), «хранительница семейного очага» (13,4%), «женственная» (11,5%), «добрая» (9%). Данные результаты отражают устойчивость традиционных гендерных ролей и ожиданий в студенческой среде.

Подробнее остановимся на представлениях студентов об отцовстве и материнстве. В традиционной культуре материнство выступает одной из ключевых ипостасей женской гендерной роли, причём социальные характеристики материнской функции определены значительно более отчётливо, нежели отцовской. Роль отца, напротив, воспринимается как проблемная, менее структурированная и подверженная вариативности. Данная асимметрия может быть объяснена тем, что мужские характеристики долгое время ассоциировались с социальным доминированием, тогда как отцовские функции находятся в состоянии трансформации под влиянием современных социокультурных процессов.

Несмотря на наличие значительного числа исследований, посвящённых роли отца в семье (В.В. Бойко, Д. Варга, И.В. Василенко, Е.Н. Ильин, И.С. Кон и др.), специалисты в области социологии, этнографии и психологии сходятся во мнении, что систематизированных знаний по данной проблеме по-прежнему недостаточно. Так, в представлениях студентов материнство ассоциируется не только с зачатием и рождением, но и с выкармливанием, воспитанием и заботой о потомстве, тогда как отцовский вклад нередко редуцируется к биологическому акту оплодотворения.

Различия между отцовством и материнством, а также конкретный стиль реализации отцовской роли детерминированы комплексом социокультурных факторов, включающих: количество супруг и детей, за которых ответственен отец; степень его властных полномочий в семье; продолжительность и характер его непосредственного контакта с супругой и детьми разных возрастов; уровень вовлечённости в прямой уход за детьми. Соотношение и значимость этих факторов, в свою очередь, зависят от преобладающего типа хозяйственной деятельности, гендерного разделения труда, модели семейного устройства и других условий.

В массовом сознании широко распространён стереотип о слабости и несостоятельности «современного отца», причём данный стереотип имеет транскультурный характер. Исследователи и публицисты повсеместно фиксируют следующие тенденции: рост числа семей с отсутствием отца (безотцовщина), снижение частоты и интенсивности отцовско-детских контактов по сравнению с материнскими, педагогическая некомпетентность и неумелость отцов, их низкая мотивация к выполнению воспитательных функций, особенно в части ухода за детьми раннего возраста.

С нашей точки зрения, единственным бесспорным и тревожным фактом в рамках стереотипной модели «ослабления отцовского начала» является рост безотцовщины, обусловленный прежде всего динамикой разводов и увеличением числа семей с одинокой матерью. Действительно, отцы в среднем проводят с детьми меньше времени, чем матери, причём лишь незначительная его часть приходится на непосредственный уход и общение. Однако исторически мужчины редко

занимались выхаживанием детей. В этом отношении современные отцы не уступают предшествующим поколениям, а в определённых контекстах даже превосходят их – особенно в эгалитарных семьях, основанных на принципе гендерного равенства, где мужчины принимают на себя обязанности, ранее считавшиеся исключительно женскими. В ряде случаев отцы проводят с детьми столько же времени, сколько и матери, а иногда и больше.

Возникает вопрос: почему в восприятии многих студентов (и шире – в общественном мнении) складывается впечатление о снижении отцовского вклада? В традиционной патриархальной российской семье отец выполнял три основные функции: а) кормильца, б) персонификатора власти и высшего дисциплинатора, в) образца для подражания и наставника во внесемейной, общественно-трудовой деятельности.

В современной городской семье эти традиционные ценности отцовства ослабевают под воздействием таких факторов, как гендерное равноправие, активная профессиональная занятость женщин, уплотнение семейного быта (где для отца не предусмотрен «пьедестал»), а также пространственное разделение труда и быта. Сила отцовского влияния в прошлом коренилась в его статусе как воплощения власти и инструментальной эффективности. В патриархальной крестьянской семье отец не ухаживал за детьми, однако дети (особенно мальчики) проводили много времени, работая вместе с ним и под его руководством. В городских условиях эта модель разрушается: дети не видят профессиональной деятельности отца, а его внутрисемейные обязанности оказываются количественно и качественно менее значимыми по сравнению с материнскими.

По мере того как «невидимый родитель» становится более видимым и демократичным, он всё чаще подвергается критике со стороны супруги, а его авторитет, основанный на внешних по отношению к семье факторах, заметно снижается. Ослабление (а порой и полная утрата) мужской власти в семье находит отражение в стереотипном образе отцовской некомпетентности. Мужчина оценивается по традиционно женским критериям – по тем видам деятельности, к которым отцы исторически не были приспособлены ни социально, ни психологически: помощь жене в приготовлении пищи, стирке, уборке, посещение поликлиники, игры и прогулки с ребёнком.

Фактическое содержание отцовской роли тесно связано с дифференциацией супружеских ролей: статус отца невозможно рассматривать в отрыве от статуса мужа. Как показывают исследования (в том числе на выборке студентов педагогического вуза), ключевое значение для формирования отцовской позиции имеет отношение к жене – любовь, уважение, нежность, эмоциональная близость. Соучастие будущего отца проявляется в создании для женщины ощущения счастья, безопасности и надёжности. В современном обществе наблюдается растущая тенденция к более активному эмоциональному «вынашиванию» ребёнка со стороны отцов: они стремятся присутствовать при родах, видеть новорождённого в первые минуты жизни, что, по данным учёных и врачей, способствует укреплению семьи. Семья – это не только радость и любовь, но ответственность, много труда и осмотрительности. В семье радости смешаны с жизненными скорбями и искушениями, поэтому для сохранения семьи требуется бдительность и мудрость. Значимо, что само слово «супруги» этимологически обозначает двух волов, запряжённых в один плуг. Семья – это школа любви, где учатся жить не для себя, а для близких. Поэтому семья – это постоянное воспитание воли и борьбы с эгоистичными помыслами и желаниями [3, С. 36].

Согласно полученным данным, любовь в семье понимается респондентами прежде всего как «уважение, внимание, верность» (18%), «основа брака и семьи» (14,2%) и чувство «мы» (12,4%). Среди главных ценностей крепкой семьи лидируют «взаимное уважение» (20%), «любовь» (16,9%) и «ответственность друг за друга» (14,4%). Это подчеркивает значимость взаимности, партнерства и эмоциональной близости в современном понимании семейных отношений.

Основными причинами семейных кризисов студенты считают «недоверие друг другу» (20,3%) и «неверность супругов» (20,2%). Значительный вклад также вносят «конфликтность и ревность» (14%) и «эгоистичная позиция» (11,5%). Это указывает на то, что нарушения в сфере доверия и эмоциональной близости воспринимаются как наиболее разрушительные для брака.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

Структура ценностных ориентаций студентов характеризуется синтезом традиционных и современных элементов. С одной стороны, наблюдается устойчивая приверженность классическим нормам брака: супружеская верность, рождение и воспитание детей. С другой стороны, эти нормы гармонично сочетаются с современной установкой на свободный выбор партнера по взаимной любви. При этом сугубо консервативные нормы (пожизненность уз, добрачное целомудрие) занимают периферийное положение в ценностной иерархии.

Роль семьи в воспитании личности видится респондентами, прежде всего, как создание среды для формирования социально одобряемых качеств и жизненных ориентиров. На первый план выходят сплоченность семьи как основа выработки ценностных ориентаций, уважение к старшим и раскрытие способностей личности. Воспитание таких нравственных качеств, как чистота, целомудрие, отходит на второй план, что отражает светский характер восприятия воспитательной функции семьи. Идеальные образы супругов демонстрируют устойчивость традиционных гендерных ролей и ожиданий. Для мужчины наиболее значимы социально-ролевые характеристики: «хороший отец», «кормилец», «мужественный защитник». Образ идеальной жены концентрируется вокруг ролей «матери» и «хранительницы домашнего очага». Данные результаты указывают на воспроизводство патриархальной модели семьи в сознании будущих педагогов.

Понимание любви и ценностей крепкой семьи носит рационально-партнерский характер. Любовь интерпретируется не как романтическое чувство, а как уважение, внимание и верность, что коррелирует с главными семейными ценностями: взаимное уважение, любовь и ответственность. Это свидетельствует о зрелом восприятии брака как союза, основанного на взаимности, доверии и осознанной ответственности.

Восприятие угроз семейному благополучию актуализирует значение эмоциональной близости и доверия. Ключевыми причинами разлада студенты считают недоверие и неверность, что прямо связано с центральной ценностью супружеской верности. Это подтверждает, что эмоционально-психологическая составляющая брака (доверие, верность) в современном восприятии является более значимой, чем внешние или структурные факторы.

Полученные данные имеют прикладной характер и могут быть использованы для совершенствования содержания педагогического образования с включением модулей по психологии семьи и подготовке студентов к будущей семейной жизни, разработки конкретных воспитательных программ и тренингов в педвузах, направленных на формирование осознанного подхода к созданию семьи, профилактику конфликтов и укрепление взаимного уважения в отношениях, а также для информирования педагогического сообщества о реальных ценностях молодежи.

Литература:

1. Аргентова, Т.Е. Семейные ценности в представлениях современной молодежи / Т.Е. Аргентова // Социологические исследования. – 2020. – № 5. – С. 44-52

2. Гаврилова, Е.В. Трансформация института семьи и брака в современном обществе: социологический анализ / Е.В. Гаврилова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2019. – № 3. – С. 110-125

3. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента РФ от 02 июля 2021 г. № 400. – URL: https://clck.ru/3DCxYp (дата обращения: 12.04.2026)

УДК 378.316

кандидат философских наук, доцент Ротанова Мира Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А.Добролюбова» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Нижегородский университет путей сообщения – филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения»
(НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
студент Копылова Ксения Артемовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛИТЕТА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. Сотрудничество между Россией и КНР сейчас переживает мощный подъем, в том числе в области образования. В статье исследуются особенности участия китайских студентов в семинарских занятиях, их взаимодействие с преподавателями и одногруппниками, а также отношение к самостоятельной работе и академическим требованиям российских вузов. Цель работы: выявить и описать особенности менталитета китайских студентов, влияющие на их обучение в российских вузах. Гипотезой стала мысль о том, что процесс обучения будет эффективнее, если будут учитываться особенности менталитета китайских студентов. Новизной исследования является фиксация таких особенностей китайского менталитета, наиболее влияющих на обучение, как страх ошибки, публичного неодобрения, открытой дискуссии. Методы: анализ педагогических исследований, сопоставление их тезисов с реальной практикой вузов, методы беседы и наблюдения за студентами на парах – позволили выявить те особенности китайского менталитета, которые оказывают наибольшее влияние на процесс обучения в российских вузах. Результат: проведённое исследование показывает, что этнокультурные особенности и менталитет китайских студентов оказывают определяющее влияние на процесс их обучения в российских вузах. Традиционный коллективизм, жесткая субординация и страх публичной ошибки часто вступают в противоречие с требованиями российской диалогической модели образования, снижая учебную активность иностранцев и вызывая сильный психологический стресс. На основе проведённого анализа предлагаются практические рекомендации, направленные на улучшение адаптации китайских студентов к российской образовательной системе. Изменение подходов включает в себя оптимизацию темпа подачи лекционного материала, использование более понятных для китайцев критериев оценивания, замену спонтанных устных опросов на подготовленные заранее письменные или проектные задания.

Ключевые слова: иностранные студенты, высшее учебное заведение, межкультурная коммуникация, академическая адаптация, этнокультурные особенности.

Annotation. Cooperation between Russia and China is currently experiencing a powerful upswing, including in the field of education. The article examines the peculiarities of Chinese students' participation in seminars, their interaction with teachers and classmates, as well as their attitude to independent work and academic requirements of Russian universities. The purpose of the work is to identify and describe the peculiarities of the mentality of Chinese students that affect their studies in Russian universities. The hypothesis was that the learning process would be more effective if the peculiarities of the mentality of Chinese students were taken into account. The novelty of the research is the fixation of such features of the Chinese mentality that most affect learning, as the fear of mistakes, public disapproval, and open discussion. Methods: analysis of pedagogical research, comparison of their theses with the actual practice of universities, methods of conversation and observation of students in pairs – allowed us to identify those features of the Chinese mentality that have the greatest impact on the learning process in Russian universities. Result: the conducted research shows that the ethnocultural characteristics and mentality of Chinese students have a decisive influence on the process of their education in Russian universities. Traditional collectivism, rigid subordination and fear of public error often conflict with the requirements of the Russian dialogic model of education, reducing the educational activity of foreigners and causing severe psychological stress. Based on the analysis, practical recommendations are offered aimed at improving the adaptation of Chinese students to the Russian educational system. The change in approaches includes optimizing the pace of presentation of lecture material, using assessment criteria that are more understandable to Chinese, and replacing spontaneous oral surveys with written or project assignments prepared in advance.

Key words: international students, higher education institution, intercultural communication, academic adaptation, ethnocultural characteristics.

Введение. Политическое сотрудничество между Россией и КНР сейчас переживает мощный подъем. К началу 2025-2026 учебного года поток студентов из Китая показал большие значения и дошел до 56-66 тысяч человек, заняв долю в 14,1% от всех учащихся-иностранцев [8]. Иностранцы едут в Россию для обучения в вузах в разы активнее, чем пять лет назад. Причем не только по госпрограммам и льготам, но и ради престижа дипломов, а также чтобы не сдавать сложнейший внутренний экзамен Гаокао. Не учитывать сегодня огромную разницу в менталитете китайца и россиянина невозможно. КНР сегодня показала удивительные достижения, что актуализирует интерес к изучению китайской картины мира, китайского способа мышления и общения [7, С. 100]. Российским университетам приходится пересматривать подходы к обучению. От этого зависит, смогут ли иностранцы вообще адаптироваться, сдать сессию и правильно и в полном объем воспринимать информацию.

Приезжающие студенты сильно отличаются друг от друга по региону проживания или знанию языка, поэтому китайские учащиеся в современных российских вузах (бакалавры, магистры, аспиранты, стажёры) представляют собой крайне неоднородную группу, а это значит, сведение всех китайских студентов к единому типу является условным [3, С. 19]. Однако общая база у них одна - это конфуцианские традиции и стремление к гармонии [1, С. 14]. Именно поэтому представители Китая отличаются невероятной дисциплинированностью и трудолюбием, а также для них характерно уважительное отношение к преподавателю [11, С. 128]. На занятиях в российских вузах от них ожидают споров и инициативы, из-за чего самостоятельная работа становится одним из самых сложных форматов обучения для китайских студентов, а еще трудности вызывает необходимость участия в обсуждениях и разговорах. В итоге около 91% первокурсников из Китая сталкиваются с серьезными проблемами и стрессом.

Изучив педагогические исследования (Чжан Юй, С.А. Просеков, В.С. Елистратов и др.), сопоставив их тезисы с реальной практикой вузов, с помощью методов беседы и наблюдения за студентами на парах были выявлены те

особенности китайского менталитета, которые оказывают наибольшее влияние на процесс обучения в российских вузах. Далее были созданы методические рекомендации, которые помогут иностранцам и их педагогам адаптироваться к российским стандартам.

Изложение основного материала статьи. Специфика восточного образа мыслей во многом держится на коллективистских принципах, которые отличают его от западного. Для жителей КНР общественные, семейные и приоритеты каких-либо социальных групп преобладают над личными желаниями [4]. Из-за этого их собственные потребности легко смещаются на задний план. Эта особенность долгие годы развивалась под влиянием культурных основ и особого социально-экономического порядка страны. Коллективизм прививается ребенку еще с детства в семье, а после закрепляется и школой, и обществом уже во взрослой жизни. В повседневности это проявляется как стремление сохранить единство внутри их круга общения, в прислушивании к мнению окружающих и избегание любых поступков, которые способны разрушить общее спокойствие группы. Поэтому китайцы избегают демонстрации собственного эго, поскольку это может быть расценено как проявление эгоизма [11, С. 231].

Огромный след в китайском менталитете оставило философское наследие Конфуция, которое до сих пор определяет нормы поведения в китайском обществе. К фундаментальным принципам данного учения относятся почитание старшего поколения, сыновняя почтительность (по-китайски – сяо, 孝 – обязанность детей уважать, слушаться и заботиться о своих родителях и старших родственниках) и тотальное признание авторитета наставника. Поэтому студент из Китая ставит интересы своей семьи на первое место, прислушивается к мнению старших и ведет себя в учебном процессе максимально скромно.

Данная специфика выстраивает строгую иерархию, где за каждым индивидом закреплена конкретная социальная роль. Поэтому в китайском образовании фигура преподавателя имеет огромный авторитет, а его слова никогда не подвергаются сомнению.

Получение университетского диплома в Китае воспринимается как главный социальный лифт, гарантирующий стабильное будущее, успешную карьеру и высокий статус в обществе [2].

Многие называют феноменальное упорство и колоссальное трудолюбие ключевыми свойствами китайского характера. Студентов из Поднебесной традиционно отличают исключительная ответственность, жесткая дисциплина и готовность тратить много времени на освоение новых знаний. Однако, не стоит забывать, что у студентов из КНР разные уровни владения русским языком, профессиональные навыки, различные психотипы, они представляют широчайшую палитру регионов Китая со своей «цветущей сложностью» региональных особенностей и т.д. [3, С. 19]. То есть все представители китайской народности разные. Но с помощью бесед и наблюдений в Мининском университете автором было замечено, что они зачастую начинают снижать для себя планку требований к учебе, а после этого и хуже учиться. В Китае очень строгая дисциплина, и многие работы проводятся под надзором учителя, а в России этого наблюдения за работами нет. Из-за этого обучающиеся в вузах иностранцы, хоть и не непривыкшие к подобному формату образования, становятся менее требовательны к себе и своей учебе. Они получают небольшую частичку свободы в выполнении работ и считают, что к иностранцам лояльнее станут относиться и не строго оценивать их учебу.

Студенты из Китая имеют отличительную специфику и в общении. Им присущи эмоциональная закрытость, крайняя осторожность в суждениях, сдержанность в мимике и уход от любых открытых конфликтов. В учебе они ведут себя гораздо тише и пассивнее российских обучающихся в вузе. В научных статьях можно заметить существенную разницу в менталитетах. Российские студенты подчеркивают свою неповторимость, китайские – свою обыкновенность; россияне более оптимистичны и жизнерадостны, китайцы больше склонны к рефлексии; российские юноши и девушки более открыты в высказывании своих чувств, китайские – более сдержанны [10; 6]. Также неуважительным для китайских студентов считается перебивать преподавателя во время его речи, ведь уважение к страшим закладывается в них с детства.

Попадая в российский вуз, замечено авторами, китайские студенты поначалу взаимодействуют исключительно внутри своей национальной группы, где отсутствуют языковой и культурный барьеры. Однако замечено и то, что и на более старших курсах они мало стремятся коммуницировать с российскими студентами. Иначе обстоит дело, если в группу попадает только один китаец. Тогда он чаще всего вынужден налаживать контакт с сокурсниками, поначалу через переводчик.

Возможность открытого неодобрения вызывает у китайских студентов огромное внутреннее неприятие. Страх потерять авторитет внутри своей учебной группы, поэтому они редко вовлекаются в открытые дискуссии, даже если это учебное задание. Современные российские вузы ориентированы на формирование коммуникативных компетенций, критического мышления, освоение большого объема информации, что невозможно без подобных форм работы.

Внушительная доля времени отводится практически неконтролируемой самостоятельной работе, в процессе которой нужно подготовить курсовые работы, доклады, проекты, а потом публично презентовать их. Все это требует инициативности и снова психологически тяжело переживается китайцами. Необходимость проявлять лидерские качества вступает в жесткое противоречие с их прежними культурными устоями. Главная проблема заключается в различиях между российской моделью разговора, которая поощряет споры и различия мнений. Для студентов Китая же более привычная форма образования ориентирована на классическую лекционную. В ней они повторяют слова учителя и работают по шаблону.

Процесс вовлечения студентов из КНР в российскую университетскую среду тесно связан с их национальным менталитетом. Большинство из них демонстрируют ответственность, дисциплину и пунктуальность. Но научные исследователи отмечают, некоторые студенты со временем снижают требования к себе, рассчитывая на лояльность администрации и преподавателей, а также на то, что к иностранным студентам будут относиться менее строго. Тем не менее для большей части китайцев главным ориентиром остается успешное освоение программы и получение диплома, ведь это считается для них престижем.

В ходе обучения иностранцы неизбежно сталкиваются с рядом проблем, среди которых преобладает языковой барьер. Из-за недостаточного владения русским языком первокурсники на начальных этапах пытаются использовать английский язык как коммуникативный мост [5]. При незнании и английского они опираются на мобильные переводчики, чтобы понять лекционный материал. Также стоит отметит, что по наблюдениям, было выявлено, что многие китайские студенты, даже к концу обучения не знают даже базового уровня русского языка. Это происходит потому, что они снижают планку требований к своей учебе и не считают важным знать язык, если могут использовать переводчики на мобильных устройствах в своем образовании.

Поскольку российская модель обучения требует высокой активности, традиционный для восточной культуры страх публичной ошибки часто не позволяет китайским студентам спокойно работать на практических занятиях [9, С. 902]. Они редко вызываются отвечать первыми, избегают научных споров и бояться отстоять свое мнение перед всей аудиторией и преподавателем. И поэтому по наблюдениям, становится понятно, что из-за страха совершения ошибки или проявления неуважения китайскому студенту легче согласится с мнением остальных, чем отстаивать свое. При этом благодаря

ответственности и готовности к постоянному труду большинство из них успешно справляются с учебным планом и показывают стабильную успеваемость.

Характер взаимоотношений китайских студентов с их одногруппниками является специфичным. На первых курсах они предпочитают общаться исключительно в кругу своей национальной группы, что минимизирует стресс от пребывания в иностранной среде и частично помогает преодолеть языковой барьер.

Их традиционные и культурные привычки идут в противоречие русским. Студенты из КНР избегают любые конфликтные ситуации. Также традиционными культурными ценностями, влияющими на психику китайцев, являются гармония, доброжелательность, праведность, вежливость, мудрость, честность, верность и сыновняя почтительность [10, С. 76]. Благодаря этому им удается сформировать спокойные, иногда деловые и уважительные отношения с российскими одногруппниками.

В китайской культуре преподаватель всегда прав. Даже если он допустил публичную ошибку, студенты не будут его поправлять и спорить с ним. Данную особенность китайские студенты проецируют и на русских преподавателей. Часто из-за этого они и не могут выступать в дискуссиях с преподавателями. Также из-за страха обнаружить собственную некомпетентность или пробел в изучении русского языка китайские учащиеся крайне редко задают уточняющие вопросы на лекциях.

Первым и основным шагом в повышении уровня учебного процесса является целенаправленное знакомство профессорско-преподавательского состава с ключевыми этнокультурными и психологическими особенностями китайского менталитета. Педагог должен чётко осознавать глубинные мотивы их поведения, специфику восприятия информации и причины пассивного поведения. Главная особенность данной методики заключается в том, что преподавателю рекомендуется выучить несколько базовых слов и простых приветствий на китайском языке. Даже минимальное включение иноязычного элемента в повседневное общение помогает заметно снизить языковой барьер и уменьшить уровень психологического напряжения. Когда иностранные студенты слышат от российского преподавателя знакомые слова на родном языке, это разрушает незримые барьеры, показывает уважение к их культуре и создаёт атмосферу взаимного доверия. Такой подход позволяет быстрее найти контакт с учащимися и побуждает их к более открытому разговору на занятиях, сглаживая тем самым трудности первых месяцев адаптации.

Вторая рекомендация – проводить специализированные дополнительные занятия, ориентированные именно на иностранных студентов. Необходимость таких курсов объясняется тем, что стандартных академических часов часто не хватает для полноценного преодоления языковых и культурных трудностей. В рамках этих занятий или консультаций студенты получают возможность участвовать в разных видах работ, которые помогают им развивать творческие способности, критическое мышление и углублять знание русского языка.

Это поможет иностранцам общаться с русскоязычными студентами и уменьшит языковой барьер. Также рекомендуется поощрять студентов для увеличения мотивации к учебе. Кроме того, можно проводить различные устные опросы. Устные опросы, в свою очередь, способствуют развитию устной коммуникативной компетенции и активному использованию языка в различных ситуациях [8, С. 903].

В узком кругу своей национальной группы китайские студенты перестают панически бояться совершения ошибки и начинают активнее задавать вопросы. Так они смогут постепенно привыкнуть к российским требованиям, что в разы ускоряет их интеграцию в общую вузовскую среду.

Третьим методом является изменение системы требований к обучению со стороны преподавательского состава. Преподавателям необходимо временно отказаться от привычной формы работы для российских студентов, но оказывающая негативное влияние на китайских. Изменение требований подразумевает под собой постепенное, пошаговое усложнение задач – от простого повторения текста на начальном этапе до самостоятельного критического анализа в конце обучения.

Изменение подходов включает в себя оптимизацию темпа подачи лекционного материала, использование более понятных для китайцев критериев оценивания, замену спонтанных устных опросов на подготовленные заранее письменные или проектные задания. Кроме того, преподавателям следует сместить акцент с выявления ошибок на поддержку правильных шагов учащегося. Это поможет уберечь их от стресса и страха совершения ошибки, сохраняя их высокую мотивацию.

Выводы. Таким образом, проведённое исследование показывает, что этнокультурные особенности и менталитет китайских студентов оказывают определяющее влияние на процесс их обучения в российских вузах. Традиционный коллективизм, жесткая субординация и страх публичной ошибки часто вступают в противоречие с требованиями российской диалогической модели образования, снижая учебную активность иностранцев и вызывая сильный психологический стресс. Для успешной адаптации и повышения уровня обучения учащихся из КНР необходимо комплексное изменение образовательной среды под их менталитет. Внедрение предложенных методических рекомендаций позволит снизить коммуникативные барьеры и существенно повысить качество восприятия учебного материала.

Литература:

1. Антонова, Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам / Ю.А. Антонова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 13-16

2. Ачкасова, О.Г. Основные направления интеграции иностранных студентов в условиях экспорта российского образования / О.Г. Ачкасова, В.А. Альшевская // Вестник Мининского университета. – 2026. – Т. 14. – № 1. – 5 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-1-5

3. Елистратов, В.С. Современный китайский учащийся в российском вузе: опыт составления суммарного портрета культурно-языковой личности / В.С. Елистратов, Х. Яньли // Философия и культура. – 2025. – № 1. – С. 18-28

4. Кузнецова, Н.В. Проблема интересного семинарского занятия в высшей школе / Н.В. Кузнецова, В.А. Овчаренко // Наука и образование. – 2022. – Т. 5. – № 2(39). – С. 379-384

5. Меркулов, К.К. Сравнение культурных архетипов народов России и Китая: обзор источников / К.К. Меркулов // Человек и культура Востока: исследования и переводы. – 2022. – № 10. – С. 65-93

6. Михеева, Т.Б. Формирование лингвокультурологической компетенции преподавателя РКИ в работе с китайской аудиторией / Т.Б. Михеева, И.А. Антибас // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 88-95

7. Просеков, С.А. Некоторые аспекты актуальности изучения китайского менталитета в социальной философии / С.А. Просеков // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2021. – Т. 11. – № 4. – С. 91-102

8. Россия и Китай: развитие сотрудничества в сфере образования // Информационный портал фонда «Русский мир». – 2026. – URL: https://russkiymir.ru (дата обращения: 21.04.2026)

9. Фаньюй, Т. Обучение русскому языку как иностранному сквозь призму китайского менталитета / Т. Фаньюй // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 901-906

10. Ши, А.В. Обучение студентов русскому языку как иностранному через призму китайского менталитета / А.В. Ши // Вестник ЮУрГГПУ. – 2024. – № 3. – С. 235-251

11. Юй, Ч. Особенности взаимодействия преподавателя с российской и китайской студенческой аудиторией / Ч. Юй // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 228-233

УДК 373.24

доктор педагогических наук, профессор Русакова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук Бреусова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье актуализируется значимость формирования у современных дошкольников навыков художественной коммуникации, необходимых для ориентировки в мире визуальной культуры и информации. Традиционная система эстетического воспитания, ориентирующаяся на восприимчивость ребёнка к ярким впечатлениям от встречи с художественным произведением, не учитывает изменившиеся под влиянием гаджетов предпочтения детей и родителей. Раскрывая современные тенденции в использовании живописи в работе с детьми, обращается внимание на применение новых технологий и интерактивных методов работы с картиной. Выявленные в ходе теоретического анализа педагогические аспекты эстетического воспитания дошкольников на материале живописи связаны с организацией предметно-пространственной среды. Данная среда должная обеспечивать возможность непосредственного взаимодействия с репродукциями и произведениями искусства, применением соответствующих возрасту педагогических технологий, интеграцией с другими видами искусства и художественной деятельности. Авторами определен комплекс педагогических аспектов эстетического воспитания в процессе ознакомления детей с произведениями живописи. Статья содержит данные педагогического исследования, проведённого в естественных условиях образовательной организации. Представлено описание диагностического инструментария, а также критериально-уровневая характеристика сформированности у дошкольников эстетического восприятия произведений живописи. В рамках исследования была разработана программа, обеспечивающая обучение дошкольников эстетическим способам освоения действительности с помощью живописных произведений. Авторами статьи сформулированы методические рекомендации педагогу по организации образовательного процесса по данной программе с учетом возрастных особенностей детей.

Ключевые слова: ребёнок дошкольного возраста, эстетическое воспитание, развитие, живопись, художественное общение, коммуникация, педагогическое исследование.

Annotation. This article highlights the importance of developing artistic communication skills in modern preschoolers, which are essential for navigating the world of visual culture and information. Traditional aesthetic education, which emphasizes a child's sensitivity to the vivid impressions of an encounter with a work of art, fails to account for the changing preferences of children and parents influenced by gadgets. While exploring contemporary trends in the use of painting with children, attention is drawn to the application of new technologies and interactive methods of working with paintings. The pedagogical aspects of aesthetic education for preschoolers using painting, identified through theoretical analysis, are related to the organization of the subject-spatial environment. This environment should provide opportunities for direct interaction with reproductions and works of art, the use of age-appropriate pedagogical technologies, and integration with other forms of art and artistic activities. The authors identified a set of pedagogical aspects of aesthetic education in the process of introducing children to works of art. This article contains data from a pedagogical study conducted in the natural setting of an educational institution. A description of the diagnostic tools is presented, as well as a criterion-level characteristic of the formation of aesthetic perception of works of art in preschoolers. As part of the study, a program was developed to teach preschoolers aesthetic methods of understanding reality through painting. The authors of the article provide methodological recommendations for teachers on organizing the educational process within this program, taking into account the age-appropriate characteristics of children.

Key words: preschool child, aesthetic education, development, painting, artistic communication, communication, pedagogical research.

Введение. В нашем мире, где визуальная информация играет доминирующую роль в формировании картины мира, важно уделять внимание художественно-эстетическому развитию подрастающего поколения, в частности, формированию у детей навыков художественной коммуникации. Современные педагогические практики демонстрируют определенный дефицит эффективных педагогических методов и приемов эффективного ознакомления дошкольников с произведениями живописи. Особую тревогу вызывает тенденция к замещению непосредственного взаимодействия с подлинными произведениями искусства виртуальными образами и суррогатами изобразительного «творчества».

Эстетическое воспитание дошкольников имеет свои особенности, обусловленные психофизиологическими характеристиками данного возраста. А.В. Запорожец отмечает, что в этот период доминирует чувственно-эмоциональный способ освоения действительности, что обеспечивает непосредственность и яркость эстетических переживаний [2, С. 134]. Специфика эстетического воспитания дошкольников заключается в преобладании образного мышления над логическим, высокой восприимчивости к художественным впечатлениям, синкретичности восприятия, при которой ребенок воспринимает произведение искусства как целостный образ, не анализируя его отдельные компоненты. Кроме того, для этого периода характерна эмоциональная отзывчивость на содержание произведений искусства, сопереживание их героям и склонность к творческому самовыражению в разных видах изобразительной деятельности.

Роль произведений живописи в эстетическом воспитании дошкольников переоценить трудно, поскольку они выполняют множественные педагогические функции. Анализ исследований Г.Г. Григорьевой, Т.С. Комаровой, Р.М. Чумичевой показал, что, во-первых, живописные произведения развивают визуальную культуру ребенка, формируя умение воспринимать и обсуждать особенности художественных образов, цветовых решений и композиционных построений. Во-вторых, взаимодействие с произведениями живописи способствует обогащению эмоционального опыта дошкольников через переживание разнообразных чувств и настроений, переданных художником. В-третьих, живопись расширяет представления детей об окружающем мире, знакомя их с различными явлениями природы, социальными ситуациями и культурно-историческими реалиями. В-четвертых, рассматривание картин стимулирует развитие творческого воображения

и фантазии, побуждая детей к созданию собственных художественных образов. Наконец, систематическое ознакомление с живописными произведениями формирует основы эстетических предпочтений, закладывая фундамент для дальнейшего культурного становления ребенка и формирования его художественного и эстетического вкуса [1; 3; 6].

Изложение основного материала статьи. Современные тенденции в организации занятий по изобразительной деятельности с детьми дошкольного возраста связаны с применением новых технологий и интерактивных методов работы с произведениями изобразительных искусств. Мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии по музеям мира, интерактивные игры и цифровые образовательные ресурсы открывают новые возможности приобщения дошкольников к художественной культуре, ознакомления с живописным наследием человечества. Эти технологии позволяют сделать процесс художественного развития более увлекательным и эффективным, соответствующим потребностям современных дошкольников. Результативность применения произведений изобразительного искусства для эстетического воспитания дошкольников, как отмечает Э. Эйснер, проявляется в комплексном развитии личности ребенка, формировании его эстетических потребностей, развитии творческих способностей и культурного кругозора [7, С. 103]. Системность в работе с произведениями живописи призвана обеспечить формирование устойчивого интереса к искусству живописи, воспитанию художественного вкуса и созданию основы для дальнейшего эстетического развития личности. Следовательно, произведения изобразительного искусства – это эффективный способ привить ребёнку любовь к прекрасному, обладающий уникальными возможностями комплексно воздействовать на его личностные качества. Использование произведений искусства на занятиях в дошкольном образовании способствует формированию художественного восприятия, эмоциональной сферы и кругозора ребёнка, создавая прочную базу для его дальнейшего духовного и интеллектуального развития. При этом эффективность знакомства дошкольников с живописью во многом определяется применением специально разработанных способов педагогического взаимодействия, учитывающих возрастные характеристики дошкольников.

В процессе изучения теоретических исследований по проблеме художественного развития и эстетического воспитания дошкольников, а также практического опыта дошкольных образовательных организаций нами был определен комплекс педагогических аспектов эстетического воспитания в процессе ознакомления детей с произведениями живописи.

1. *Организация* пространства, оформленного репродукциями работ известных мастеров живописи, а также репродукциями или оригиналами (по возможности) картин местных художников. В этом пространстве могут проходить тематические выставки, создаваться временные уголки для рассматривания произведений живописи, оснащенные качественными репродукциями в рамках, удобной мебелью для просмотра и обсуждения картин. Особое внимание уделяется освещению и размещению произведений на уровне глаз детей. Эстетически оформленная среда стимулирует интерес дошкольников к искусству, создает атмосферу красоты и способствует формированию художественного вкуса [5, С. 228].

2. *Применение специфических способов представления дошкольникам произведений живописи* и разнообразных педагогических технологий, адаптированных под возраст воспитанников. К таким способам, по мнению Т.С. Комаровой, относятся: метод эмоционально-эстетического восприятия, предполагающий создание условий для непосредственного эмоционального отклика на произведение; метод сравнительного анализа, позволяющий детям находить общее и различное в картинах разных художников; игровые методы, включающие художественно-дидактические игры, игры-путешествия по картинной галерее, творческие импровизации [3, С. 25]. Особую роль играет метод беседы-диалога, стимулирующий активное восприятие и осмысление живописных образов, развивающий способность к художественной интерпретации произведений искусства.

3. *Обеспечение разноаспектного подхода к эстетическому воспитанию детей* предусматривает интеграцию с разными видами искусства и художественно-творческой деятельности. Г.Г. Григорьева отмечает, что данный подход включает: последовательность в представлении материала (от простых образов к сложным сюжетным композициям), соответствие возрасту при выборе произведений и методов работы, создание положительно окрашенной эмоциональной атмосферы в ситуациях встречи с искусством, а также активное вовлечение родителей в процесс художественного образования дошкольников [1, С. 167]. Это обеспечивает целостность педагогического воздействия гармоничное формирование эстетического восприятия, художественного вкуса и творческих способностей детей.

Экспериментальное исследование эффективности использования обозначенных выше педагогических аспектов ознакомления детей старшего дошкольного возраста с произведениями живописи проводилось на базе МДОАУ «Детский сад № 167» г. Оренбурга. Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет), которые были разделены на две равные группы: экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек). Формирование групп осуществлялось методом случайной выборки с учётом возрастных особенностей детей и их готовности к участию в исследовании. Все участники исследования посещают подготовительные к школе группы.

На констатирующем этапе исследования применялась методика Н.А. Курочкиной, включающая комплексную оценку эмоционального отклика, знаний и практических умений детей при восприятии живописи. Данная методика широко применяется в сфере образования и позволяет получить объективную картину сформированности эстетического восприятия у детей дошкольного возраста. В качестве критериев оценки были определены: эмоциональный компонент, характеризующий способность ребенка эмоционально откликаться на произведения живописи (проявление эмоциональных реакций при восприятии произведений живописи; способность к эмоциональному сопереживанию; выражение личностного отношения к произведению); когнитивный компонент, отражающий знания о жанрах живописи, художниках, особенностях изобразительного искусства (знание основных жанров живописи; представления о творчестве известных художников; понимание выразительных средств живописи); практический компонент, проявляющийся в способности анализировать произведения живописи, выражать собственные впечатления и суждения (умение анализировать содержание произведения; способность описывать изобразительные особенности; проявление творческой активности в процессе восприятия) [4, С. 74]. На основе выделенных показателей была разработана уровневая шкала оценки сформированности эстетического восприятия произведений живописи.

Результаты констатирующего этапа показали значительную вариативность в уровнях сформированности эстетического восприятия произведений живописи у детей экспериментальной группы. Диапазон полученных баллов составил от 9 до 26 при максимально возможных 27 баллах, что свидетельствует об индивидуальных различиях в исследуемом аспекте.

Наиболее высокие баллы в экспериментальной группе получили 3 ребёнка (15%), демонстрируя высокий уровень эстетического восприятия по всем компонентам. Наименьшие показатели зафиксированы у пяти детей, но самый низкий уровень показали 9 испытуемых (45%). В контрольной группе высокий уровень эстетического развития продемонстрировали 2 человека (10%), низкий – 9 человек (45%). Очевидно сходство исходного уровня развития эстетического восприятия, что подтверждает сопоставимость групп на начальном этапе исследования и создает основу для проведения дальнейшей исследовательской работы.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал ряд проблем в области формирования эстетического

восприятия произведений живописи у детей старшего дошкольного возраста, основными из которых являются: недостаточное развитие эмоционально-чувственной сферы детей, влияющее на качество восприятия картины; ограниченные в силу недостаточного художественного опыта знания о жанрах живописи и творчестве художников, используемых ими выразительных средствах живописи и графики; отсутствие умений рассказывать о картине и выражать собственные суждения. Были также выявлены: отсутствие системной работы в области приобщения дошкольников к высокому искусству; недостаточная подготовленность педагогов к реализации эстетического потенциала живописных произведений; незаинтересованность родителей в развитии детей в области искусствознания.

Выявленные проблемы определили необходимость разработки программы, обеспечивающей обучение дошкольников эстетическим способам освоения действительности с помощью живописных произведений.

Концептуальные положения программы базируются на положениях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который определяет художественно-эстетическое развитие как одну из ключевых областей. В программе учтены психолого-возрастные особенности дошкольников, их возможности воспринимать и понимать художественные образы, специфика формирования эстетических чувств в данном возрастном периоде. Программа состоит из четырёх основных блоков, каждый из которых решает конкретные задачи формирования эстетического восприятия. Первый блок ориентирован на создание первичных представлений о живописи как виде изобразительного искусства, знакомство с основными жанрами живописи и формирование начальных навыков рассматривания картин. Второй блок посвящен развитию способности к восприятию художественного образа, пониманию содержания произведения и установлению связи между изображенным и реальным миром. Третий блок предусматривает развитие эмоционального отклика на произведение живописи, развитие способности выражать свои впечатления и чувства различными способами. Четвертый блок предполагает раскрытие творческого потенциала детей через создание собственных художественных работ, вдохновленных творчеством мастеров живописи.

Отбор картин для занятий по программе осуществлялся с учетом нескольких требований. Главным из них была доступность содержания для понимания детьми старшего дошкольного возраста, что предполагает ясность сюжета, узнаваемость предметов и явлений, понятность эмоционального содержания. Второй критерий касался художественной ценности произведений – использование на занятиях репродукций полотен признанных мастеров отечественной и зарубежной живописи, обладающие высокими эстетическими качествами. Третий критерий предполагал разнообразие жанров и техник исполнения, что позволит расширить кругозор детей в области искусства.

В программе предусмотрено ознакомление воспитанников с различными жанрами живописи: портрет, пейзаж, натюрморт, бытовой жанр. Особое внимание уделяется работам, изображающим детей, семейные сцены, природные явления, знакомые дошкольникам предметы быта, что способствует установлению эмоциональной связи между ребенком и картиной. Включение в программу работ разных исторических периодов и художественных направлений позволяет познакомить детей с многообразием художественных решений и выразительных средств живописи.

Реализация программы предполагает систематическую работу в течение учебного года с периодичностью раз в неделю. Каждое занятие имеет четкую структуру, включающую мотивационную часть, информационно-ознакомительный этап и заключительную творческую деятельность. Продолжительность занятий соответствует нормам, установленным для разных возрастов, и составляет двадцать пять – тридцать минут для старших дошкольников.

Объединение программы с занятиями по другим образовательным областям позволяет всесторонне развивать ребёнка и повышать эффективность работы педагога. Связь с речевым развитием осуществляется посредством расширения словарного запаса специальной терминологией, формирования связной речи, описания картин и выражения впечатлений. Сочетание с познавательным развитием предполагает формирование представлений об окружающем мире через содержание произведений живописи, развитие наблюдательности и аналитических умений. Связь с социально-коммуникативным развитием реализуется через обсуждение нравственных аспектов содержания картин, формирование эмпатии и понимания человеческих отношений.

Взаимодействие с семьями воспитанников является важным компонентом реализации программы. Родители знакомятся с содержанием программы, получают рекомендации по организации домашней работы с детьми, списки рекомендуемых для семейного просмотра произведений живописи. Проводятся семейные выставки детского творчества, созданного в ходе реализации программы, организуются совместные посещения музеев и выставок. Такое взаимодействие способствует закреплению полученных знаний и умений, формированию устойчивого интереса к изобразительному искусству в семье.

Мониторинг эффективности реализации программы осуществляется посредством регулярного наблюдения за деятельностью детей, анализа их творческой деятельности, проведения диагностических заданий. Критериями оценки эффективности занятий являются изменение способности к эстетическому восприятию, уровень сформированности эстетических представлений, эмоциональная реакция на художественные произведения, качество творческих работ детей.

Выводы. Апробация программы в МДОАУ № 167 показала ее высокую эффективность и практическую значимость. Воспитанники, участвовавшие в программе, демонстрировали повышенный интерес к произведениям живописи, улучшение качества восприятия художественных образов, развитие творческих способностей. Педагоги отмечали положительное влияние программы на общее художественно-эстетическое развитие воспитанников, повышение их культурного уровня и расширение кругозора.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении могут быть связаны с изучением возможностей использования современных цифровых технологий для ознакомления дошкольников с шедеврами отечественной и мировой живописи, разработкой специализированных программ для детей с особыми потребностями, исследованием долгосрочного воздействия раннего знакомства с изобразительным искусством на формирование личности ребенка и развитие его творческих способностей в последующие возрастные периоды.

Литература:

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – Москва: Академия, 2020. – 344 с.

2. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 2022. – 320 с.

3. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т.С. Комарова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2024. – 112 с.

4. Курочкина, Н.А. Знакомство с натюрмортом / Н.А. Курочкина. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. – 112 с.

5. Некрасова-Каратеева, О.Л. Детское творчество в музее / О.Л. Некрасова-Каратеева. – Москва: Высшая школа, 2021. – 204 с.

6. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи / Р.М. Чумичева. – Москва: Просвещение, 1992. – 126 с.

7. Эйснер, Э. Искусство и создание ума / Э. Эйснер ; перевод с английского. – Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2020. – 340 с.

УДК 159.9
аспирант Рыбина Светлана Александровна
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВЫХ СЛЕДАХ: ОТ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПРЕДСКАЗАНИЯ К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы психологической репрезентации личности в цифровых следах в контексте развития цифровой образовательной среды. Целью исследования является теоретическое осмысление перехода от алгоритмического предсказания личностных характеристик на основе цифровых данных к построению интегративной психолого-педагогической модели цифровой идентичности. На основе аналитического обзора современных зарубежных и отечественных исследований в области цифровой психометрики, машинного обучения и психологии личности выявляются ключевые подходы к интерпретации цифровых следов как индикаторов психологических характеристик субъекта. Показано, что существующие модели преимущественно ориентированы на предсказание (Big Five, поведенческие паттерны), однако недостаточно учитывают психологические механизмы формирования и осмысления цифровой активности. В статье обосновывается необходимость перехода к интерпретативным моделям, включающим когнитивные, мотивационные и рефлексивные компоненты. Особое внимание уделяется образовательной среде как пространству конструирования цифровой идентичности, где цифровые следы выступают не только как диагностический, но и как развивающий ресурс. В результате предлагается концептуальная связка «цифровые следы – психологические механизмы – цифровая идентичность», раскрывающая потенциал их интеграции в психолого-педагогических исследованиях.
Ключевые слова: цифровые следы, цифровая идентичность, цифровая психометрика, личность, образовательная среда, психологические механизмы, машинное обучение, Big Five, онлайн-активность.
Annotation. The article examines the problem of the psychological representation of personality in digital footprints within the context of the development of the digital educational environment. The aim of the study is to provide a theoretical understanding of the transition from algorithmic prediction of personality traits based on digital data to the construction of an integrative psychological and pedagogical model of digital identity. Based on an analytical review of contemporary international and Russian research in digital psychometrics, machine learning, and personality psychology, key approaches to interpreting digital footprints as indicators of individual psychological characteristics are identified. It is shown that existing models are predominantly prediction-oriented (e.g., Big Five, behavioral patterns) and insufficiently account for the psychological mechanisms underlying the formation and interpretation of digital activity. The article substantiates the need to shift toward interpretative models incorporating cognitive, motivational, and reflective components. Special attention is given to the educational environment as a space for constructing digital identity, where digital footprints function not only as a diagnostic tool but also as a developmental resource. As a result, a conceptual framework «digital footprints – psychological mechanisms – digital identity» is proposed, revealing their integrative potential for psychological and pedagogical research.
Key words: digital footprints, digital identity, digital psychometrics, personality, educational environment, psychological mechanisms, machine learning, Big Five, online activity.

Введение. Цифровизация социальной реальности приводит к трансформации форм человеческой активности: поведение субъекта в онлайн-среде становится фиксируемым и воспроизводимым в виде цифровых следов, представляющих совокупность данных о поведенческих, коммуникативных и когнитивных паттернах [3; 11]. В междисциплинарных исследованиях они рассматриваются как эмпирическая база для анализа индивидуально-психологических различий, что способствовало развитию цифровой психометрики и поведенческой аналитики [4; 16].

Активно развиваются модели алгоритмического предсказания личностных характеристик, включая параметры «Большой пятерки», на основе цифровых следов. Применение методов машинного обучения и анализа больших данных обеспечило высокую прогностическую точность и расширило прикладные возможности в образовании, HR и цифровых сервисах [11; 12; 16]. Однако доминирование предиктивной парадигмы ведёт к редукции личности до набора вычисляемых параметров и ограничивает интерпретацию рамками корреляционного анализа.

Возникает методологическая проблема разрыва между алгоритмическим описанием поведения и психологическим объяснением его механизмов. Цифровые следы чаще трактуются как прямые индикаторы личностных характеристик, тогда как их психологическая обусловленность остаётся вне анализа [15].

С позиций культурно-исторической психологии цифровая активность не является прямым отражением психических свойств, поскольку опосредована социальными и знаково-символическими средствами [7; 9]. Цифровая среда выступает формой опосредования психических процессов, трансформируя саморегуляцию, самопрезентацию и рефлексию.

В образовательной практике цифровые платформы и LMS не только организуют обучение, но и формируют пространство становления цифровой идентичности [1; 10]. Цифровые следы здесь выступают одновременно инструментом анализа и фактором, влияющим на пользователя через механизмы самонаблюдения и коррекции поведения.

Наблюдается расхождение подходов: алгоритмические модели ориентированы на предсказание, а психологические – на объяснение. В прикладных исследованиях цифровые следы интерпретируются как поведенческие индикаторы личностных черт, что сужает понимание явления.

В данном исследовании цифровые следы рассматриваются как опосредованная репрезентация психологических механизмов деятельности, а не прямое отражение свойств личности. Это позволяет сместить акцент на анализ саморегуляции, мотивации, рефлексии и самопрезентации. Новизна состоит в разработке интегративной модели, трактующей цифровые следы как продукт опосредованной деятельности и основу формирования цифровой идентичности в образовательной среде, что способствует преодолению разрыва между цифровой аналитикой и культурно-исторической психологией.

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование выполнено в рамках теоретико-аналитического подхода и направлено на концептуализацию взаимосвязи цифровых следов, психологических механизмов и цифровой идентичности в образовательной среде [4; 11; 13]. Эмпирические измерения не проводились; основой выступает анализ и синтез научных публикаций в области цифровой психометрики, психологии личности, образовательных технологий и машинного обучения.

Материал составил корпус отечественных и зарубежных работ (статьи, главы монографий, обзоры и мета-анализы) из баз Scopus, Web of Science и arXiv, отобранных по релевантности цифровым следам, алгоритмическому анализу личности и психологическим механизмам цифрового поведения.

Методологическую основу составляют [7; 9]: системный подход, рассматривающий цифровые следы как элемент

системы регуляции поведения; сравнительно-аналитический метод для сопоставления алгоритмических и психологических моделей; концептуальный анализ ключевых категорий; теоретическое моделирование интегративной схемы взаимодействия уровней. Дополнительно использован междисциплинарный подход на стыке психологии, педагогики и data science.

Такой дизайн позволяет перейти от описания цифровых следов как поведенческих данных к их интерпретации как результата опосредованной психологической активности субъекта в цифровой и образовательной среде.

Феномен цифровых следов рассматривается как совокупность данных, формируемых в процессе онлайн-активности и отражающих поведение, коммуникацию и взаимодействие с цифровой средой [11; 13]. Теоретически он восходит к понятию «следа» как формы фиксации активности субъекта, трансформированной в измеряемый и алгоритмизируемый объект.

В прикладных исследованиях цифровые следы стали эмпирической базой цифровой психометрики, ориентированной на выявление личностных характеристик через анализ поведенческих паттернов из социальных сетей и онлайн-платформ [4]. Показано, что частота публикаций, языковое поведение, структура связей и цифровые предпочтения могут служить предикторами личностных черт.

Ключевую роль играет модель «Большой пятёрки». Методы машинного обучения позволяют предсказывать экстраверсию, добросовестность, нейротизм, открытость и доброжелательность на основе цифровых следов [11; 16], используя анализ текстов и поведенческую аналитику. Современный этап характеризуется внедрением объяснимого ИИ для повышения интерпретируемости результатов [12].

Однако сохраняются ограничения. Сведение личности к количественным показателям упрощает объект анализа и не учитывает сложность психики [15]. Цифровые следы отражают лишь наблюдаемую активность, оставляя вне анализа мотивацию и субъективные смыслы.

Развитие цифровой психометрики привело к формированию алгоритмической модели личности, в которой психологические характеристики интерпретируются как функция цифровых паттернов. Преимущество подхода заключается в возможности анализа больших выборок, что делает его востребованным в рекрутинге, маркетинге и образовании.

При этом модель сталкивается с редукционизмом – сведением личности к набору статистических признаков [11; 16]. Выявленные алгоритмами связи не раскрывают психологические механизмы и не позволяют установить причинно-следственные отношения [15]. Дополнительным ограничением является контекстуальная обусловленность цифровых следов: поведение определяется не только личностью, но и условиями платформы, социальной ситуацией и стратегиями самопрезентации.

С учётом этих ограничений необходим анализ психологических механизмов формирования цифровых следов. Ключевыми выступают саморегуляция, самопрезентация, рефлексия и мотивация. В цифровой среде они проявляются в выборе форм активности, управлении контентом и корректировке поведения под влиянием обратной связи. Цифровые следы формируются в рамках конкретной среды, где интерфейсы и нормы взаимодействия задают условия активности.

Таким образом, цифровые следы можно рассматривать как внешнюю репрезентацию саморегуляции, самопрезентации, рефлексии и мотивации [9; 10], что позволяет перейти к анализу цифровой идентичности.

Цифровая идентичность понимается как системное образование, формирующееся во взаимодействии субъекта с цифровой средой. Она является результатом практик онлайн-активности – самопрезентации, коммуникации и взаимодействия с платформами [8; 10].

Особую роль её анализ играет в образовательной среде, где LMS и онлайн-платформы формируют пространство, в котором обучающийся не только усваивает знания, но и конструирует себя как субъекта обучения. Цифровые следы включают результаты деятельности, взаимодействие с контентом и коммуникацию [1; 6].

Формирование цифровой идентичности определяется когнитивными, мотивационными и рефлексивными процессами. Цифровая среда выступает не только средством фиксации, но и фактором формирования идентичности, поскольку интерфейсы и системы оценки задают рамки поведения.

Таким образом, цифровая идентичность в образовании представляет собой интегративное образование на пересечении цифровых следов и психологических механизмов, что позволяет перейти к модели «поведение – психика – идентичность».

Проведённый теоретико-аналитический обзор выявил ключевые закономерности и противоречия в исследованиях цифровых следов и их применении для анализа личности. Сопоставление предиктивного и психологического подходов позволило сформулировать основания для интегративной модели.

Установлено, что в современной парадигме доминирует алгоритмический подход, в рамках которого личность интерпретируется как набор предсказываемых характеристик, извлекаемых из поведенческих данных. Он эффективен в задачах прогнозирования, но ограничен в раскрытии психологического содержания [11; 12], что формирует разрыв между цифровыми следами и их теоретической интерпретацией.

Преодоление этого разрыва возможно при включении уровня психологических механизмов, опосредующих цифровую активность. К ним относятся саморегуляция, самопрезентация, рефлексия и мотивация, задающие субъективный смысл поведения. В этом контексте цифровые следы выступают как внешняя репрезентация внутренних процессов.

Предложена трёхуровневая модель:

1. уровень цифровых следов – поведенческие данные взаимодействия с цифровой средой;
2. уровень психологических механизмов – саморегуляция, самопрезентация, рефлексия, мотивация;
3. уровень цифровой идентичности – интегративное образование самовосприятия и самоконструирования в цифровом пространстве.

Взаимосвязь уровней носит иерархический и нелинейный характер. Психологические механизмы формируют цифровые следы, которые образуют устойчивые паттерны, служащие основой цифровой идентичности. При этом идентичность оказывает обратное влияние, задавая рамки последующего поведения.

Таким образом, модель носит циклический характер, рассматривая цифровую идентичность как динамический процесс с обратными связями.

Особое значение приобретает образовательная среда, задающая контекст взаимодействия уровней. В условиях цифрового обучения усиливается целенаправленность формирования цифровых следов и активизируются саморегуляция и рефлексия, что способствует становлению цифровой идентичности обучающегося как субъекта образовательного процесса.

В целом результаты указывают на необходимость перехода от линейных предиктивных моделей к интегративному подходу, учитывающему связь поведенческих данных, психологических механизмов и идентичности. Предложенная модель может служить основой для дальнейших эмпирических исследований и разработки практик психолого-педагогического сопровождения цифрового обучения. Полученные результаты позволяют по-новому рассмотреть эпистемологические основания цифровой психометрики. В рамках алгоритмического подхода цифровые следы обычно трактуются как прямое отражение личностных характеристик, однако такой взгляд оказывается упрощённым, поскольку не учитывает роль психологических механизмов, опосредующих поведение.

Кроме того, высокая точность предсказаний алгоритмических моделей не означает их объяснительной полноты. Они

фиксируют устойчивые поведенческие паттерны в цифровой среде, но не раскрывают внутреннюю структуру личности и механизмы их формирования. Иными словами, речь идёт об анализе поведенческих проявлений, а не психологической системы личности. Это позволяет уточнить границы применимости алгоритмических подходов и переосмыслить место цифровых следов в психологическом знании. В отличие от предиктивной парадигмы, ориентированной на статистические зависимости, предложенная модель акцентирует роль психологических механизмов, расширяя интерпретационные возможности анализа.

Сопоставление с исследованиями в цифровой психометрике показывает, что точность предсказания не равна психологическому объяснению. Модели машинного обучения эффективно выявляют паттерны, но часто не рассматривают их происхождение и субъективное значение. Трёхуровневая модель дополняет предиктивный подход интерпретативным уровнем.

Психологические механизмы – саморегуляция, самопрезентация, рефлексия и мотивация – обеспечивают переход от данных к личностному уровню. В этом случае цифровые следы выступают не прямым отражением черт, а результатом осмысленной активности субъекта, что согласуется с представлениями о его активной роли в формировании поведения.

Особое значение имеет образовательный контекст, где цели, правила и формы взаимодействия задаются системой. Это влияет на характер цифровых следов и делает образовательную среду пространством формирования цифровой идентичности, открывая возможности для педагогической диагностики и поддержки саморегуляции и рефлексии.

Ограничением исследования является его теоретико-аналитический характер: модель не прошла эмпирической проверки. Поэтому требуется её верификация на основе количественных и качественных данных, а также междисциплинарная интеграция психологии, педагогики и data science для уточнения методологических оснований.

Перспективы связаны с разработкой способов операционализации психологических механизмов в цифровой среде, проведением эмпирических исследований на разных выборках и изучением возможностей использования цифровых следов не только для анализа, но и для формирования цифровой идентичности.

В целом переход от предиктивных моделей к интегративному подходу позволяет учитывать не только цифровые данные, но и лежащие за ними психологические процессы, а также их роль в формировании личности в условиях цифрового обучения.

Выводы. Проведённое теоретико-аналитическое исследование позволило обобщить современные подходы к изучению цифровых следов и выявить ограниченность их исключительно алгоритмической интерпретации личности. Показано, что доминирующая предиктивная парадигма обеспечивает высокую точность прогнозирования, но не раскрывает психологические механизмы формирования цифровой активности.

Обоснован переход к интегративному подходу, рассматривающему цифровые следы как внешнюю репрезентацию внутренних психических процессов. Введение уровня психологических механизмов (саморегуляция, самопрезентация, рефлексия, мотивация) позволяет преодолеть редукционизм алгоритмических моделей и предложить более содержательное объяснение связи цифрового поведения и личности.

В качестве результата представлена трёхуровневая модель, включающая цифровые следы, психологические механизмы и цифровую идентичность. Показано, что формирование цифровой идентичности носит опосредованный характер и реализуется во взаимодействии субъекта с цифровой, в том числе образовательной, средой. Подчёркнута роль образования как пространства, где цифровые следы приобретают не только диагностическое, но и развивающее значение.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о цифровых следах как психологически насыщенном феномене и обосновании их интерпретации в психологии личности и педагогической психологии. Практическая значимость связана с возможностью применения модели для анализа и сопровождения цифровой активности обучающихся.

Таким образом, переход от алгоритмического предсказания к теоретическому моделированию углубляет понимание личности в цифровых следах и открывает новые направления на пересечении психологии, педагогики и цифровых технологий.

Литература:

1. Аяньян, А.Н. Цифровая идентичность молодежи: изменение содержания и статуса (2018-2022 гг.) / А.Н. Аяньян // Новые психологические исследования. – 2024. – Т. 4. – № 1. – С. 198-201

2. Клементьева, М.В. Статусы виртуальной идентичности: понятие и методика оценки («Статус ВИ») / М.В. Клементьева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 79-100

3. Латынов, В.В. Прогнозирование психологических характеристик человека на основании цифровых следов / В.В. Латынов, В.В. Овсянникова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 4. – С. 66-75

4. Латынов, В.В. Цифровая психометрика: прикладные аспекты алгоритмизации психологической диагностики / В.В. Латынов, Е.А. Шепелева // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 512-528

5. Идентичность и социализация в современном мире / А.Н. Аяньян [и др.]; под ред. Т.Д. Марцинковской. – Москва: МПГУ, 2020. – 312 с.

6. Персидская, О.А. Культурно-историческая теория как методологическая рамка типологизации цифровой идентичности / О.А. Персидская // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. – № 4. – С. 58-74

7. Смирнов, С.А. Л.С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии / С.А. Смирнов // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19. – № 2. – С. 41-51

8. Солдатова, Г.У. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 4. – С. 27-37

9. Фаликман, М.В. Цифровое опосредование: новые рубежи культурно-исторического подхода / М.В. Фаликман // Вопросы психологии. – 2020. – № 2. – С. 3-14

10. Чернавин, Ю.А. Цифровая идентичность личности: сущность, особенности возникновения и проявления / Ю.А. Чернавин // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-2. – С. 74-78

11. Kosinski, M. Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior / M. Kosinski, D. Stillwell, T. Graepel // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2013. – Vol. 110. – № 15. – P. 5802-5805

12. Matz, S.C. Psychological targeting as an effective approach to digital mass persuasion / S.C. Matz [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2017. – Vol. 114. – № 48. – P. 12714-12719

13. Park, G. Automatic personality assessment through social media language / G. Park [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – Vol. 108. – № 6. – P. 934-952

14. Quercia, D. Our Twitter profiles, our selves: predicting personality with Twitter / D. Quercia [et al.] // 2011 IEEE Third International Conference on Privacy, Security, Risk and Trust and 2011 IEEE Third International Conference on Social Computing. – Boston: IEEE, 2011. – P. 180-185

15. Scholz, C. Media content sharing as a value-based decision / C. Scholz [et al.] // Current Opinion in Psychology. – 2020. – Vol. 31. – P. 83-88

16. Youyou, W. Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans / W. Youyou, M. Kosinski, D. Stillwell // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2015. – Vol. 112. – № 4. – P. 1036-1040

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ряхова Анна Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
кандидат технических наук, доцент Зубкова Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Мазидуллин Денис Нарисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ БИНАРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена опыту организации и проведения бинарного практического занятия в техническом университете. Такая инновационная форма обучения рассматривается как средство формирования у студентов метапредметных знаний, умений и навыков. Цель работы – представить содержательный анализ авторской методики, обеспечивающей формирование метапредметных знаний, умений и навыков. Методика нашла практическую реализацию при организации и проведении цикла открытых бинарных практических и лабораторных занятий по ряду смежных дисциплин. В работе внедрение методики раскрыто на примере подготовки и организации бинарного практического занятия по дисциплинам «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин». Взаимосвязи между дисциплинами продемонстрированы в ходе расчёта механического редуктора. В статье кратко изложена теоретическая основа исследования и обозначено прикладное направление проведённой работы. Кроме того, описана процедура исследовательской работы по внедрению методики. В неё входят: анализ содержания рабочих программ дисциплин, планирование, применение методических средств и приёмов, сбор и обработка результатов, формулирование выводов. Таким образом, результаты исследования могут быть использованы для внедрения авторской методики в реальную практику.

Ключевые слова: технический вуз, внутрикафедральное взаимодействие, бинарное практическое занятие, технологическая карта занятия, карта межпредметных связей.

Annotation. This article is devoted to the experience of organizing and conducting a binary practical class at a technical university. This innovative form of teaching is considered a means of developing students' interdisciplinary knowledge, skills, and competencies. The aim of this work is to provide a substantive analysis of the author's methodology, which ensures the formation of interdisciplinary knowledge, skills, and competencies. The methodology was practically implemented through the organization and delivery of a series of open binary practical and laboratory classes in several related disciplines. In the study, the implementation of the methodology is illustrated through the example of preparing and organizing a binary practical class in the disciplines «Theoretical and Applied Mechanics» and «Details of machine». The interrelations between the disciplines are demonstrated through the calculation of a mechanical reducer. The article briefly outlines the theoretical basis of the research and identifies the applied focus of the work carried out. In addition, the article describes the research procedure for implementing the methodology, which includes analysis of the content of course curricula, planning, application of methodological tools and techniques, collection and processing of results, and formulation of conclusions. Thus, the results of the study can be used to introduce the author's methodology into practical teaching.

Key words: technical university, intra-departmental interaction, binary practical lesson, Theoretical and Applied Mechanics, Details of machine, lesson technological chart, interdisciplinary connections map.

Введение. Современному российскому рынку труда требуется выпускник вуза, обладающий не только глубокими знаниями по своей специальности, но и способный интегрировать знания из различных областей науки для решения реальных комплексных задач и обеспечения технического лидерства страны в мире. В новой национальной образовательной системе сохраняются принципы фундаментальности и практикоориентированности, реализующиеся, в частности, и через межпредметный подход к обучению.

В процессе исследования методик межпредметного обучения были проанализированы научные труды, в которых рассматриваются последовательность подготовки и организации бинарного занятия (Г.В. Белозерцева [3], О.Ю. Данилова, Н.В. Дьяченко [2], О.П. Иванчук, С.А. Телкова [1]), требования к проведению бинарных занятий (С.В. Матвиенко [5]), процесс составления технологической карты бинарного занятия (И.М. Вяткина, А.Г. Чередниченко). Анализ научной литературы позволил определить недостаточную степень разработанности проблемы формирования метапредметных знаний, умений и навыков в области высшего инженерного образования.

Изложение основного материала статьи. Очевидна необходимость создания авторской методики как комплекса способов формирования у студентов метапредметных знаний, умений и навыков посредством бинарных занятий (лекционных, практических, лабораторных). Методика обеспечит интенсификацию и повышение качества образовательного процесса за счёт использования межпредметных связей как методического приёма, способствующего развитию профессиональной компетентности с учетом её индивидуально-личностного компонента. «Пространством» реализации этой методики может стать бинарное занятие, в организации которого выделяем следующие этапы: *подготовка* занятия, *проведение* занятия и *саморефлексия* [4].

Методика нашла практическую реализацию при организации и проведении цикла открытых бинарных практических и лабораторных занятий, который включал практическое занятие по дисциплинам «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин», лабораторное занятие по дисциплинам «Системы автоматизированного проектирования и «Механика конструкционных материалов» [6] и практическое занятие по дисциплинам «Метрология, стандартизация и сертификация» и «Теоретическая и прикладная механика». Первое бинарное практическое занятие по дисциплинам «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин» было проведено во втором семестре 2024-2025 учебного года на базе кафедры

«Механика и конструирование машин» ФГБОУ ВО «УГНТУ». Прежде чем перейти к описанию этапов реализации методики, отметим, что на освоение дисциплины «Теоретическая и прикладная механика» во втором семестре второго курса выделяется 22 академических часа на практические занятия; в следующем семестре студенты приступают к освоению дисциплины «Детали машин» (для направления подготовки, указанного ниже в технологической карте). Считаем, что при таком количестве часов целесообразно проводить одно бинарное практическое занятие, предотвращая перегрузку преподавателей и привыкание студентов к инновационной (бинарной) форме обучения, которая может потерять эффект новизны. Бинарное занятие организовано на последнем практическом занятии в рамках дисциплины «Теоретическая и прикладная механика», с целью выявления межпредметных связей с дисциплиной «Детали машин», что позволяет сделать обучение целостным и системным.

На *этапе подготовки* была сформирована рабочая группа кафедры, состоящая из преподавателей по дисциплинам «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин». Подбор участников группы производился с учётом психологического комфорта в совместной работе. Преподавателями проанализировано содержание рабочих программ дисциплин, отобраны смежные темы, составлен план проведения занятия, подготовлены вопросы и задания, и, как следствие, разработано наполнение технологической карты бинарного практического занятия. Помимо классических пунктов (дисциплина, направление подготовки, тема, средства обучения, цели и пр.), разработанная группой технологическая карта включает обязательный элемент – карту выявленных межпредметных связей, которая составляется студентами совместно с преподавателями на занятии. В карте также отражены *этапы проведения занятия* (организационный момент, актуализация знаний, усвоение новых знаний и пр.) (Табл. 1).

Технологическая карта бинарного практического занятия по теме «Эпюры поперечной силы и изгибающего момента».

Кафедра «Механика и конструирование машин».

Внутрикафедральное взаимодействие: преподаватели по дисциплинам «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин».

Преемственные дисциплины:

1) теоретическая и прикладная механика;

2) детали машин.

Направление подготовки (специальность): 21.05.06 Нефтегазовые техника и технологии.

Направленность: разработка и эксплуатация нефтегазоконденсатных месторождений.

Уровень высшего образования: специалитет.

Продолжительность занятия: 2 академических часа.

Организационная форма обучения: бинарное практическое занятие.

Тема занятия: эпюры поперечной силы и изгибающего момента.

Средства обучения: мультимедийные средства (включая специализированное программное обеспечение кафедры «Механики и конструирования машин»), модели механического редуктора.

Цели занятия:

1) способствовать развитию навыков построения эпюр поперечной силы и изгибающих моментов и в горизонтальной, и в вертикальной плоскостях;

2) способствовать формированию и развитию навыков составления расчётной схемы вала по кинематическим схемам.

Таблица 1

Ход занятия

Шаг занятия	**Тайминг, мин**	**Деятельность преподавателя**	**Деятельность студентов**	**Форма работы студентов**	**Учебно-методическое обеспечение/ оценочные средства/средства обучения**
Вводная часть **Преподаватель по дисциплине «теоретическая и прикладная механика»**					
Организа-ционный момент	2	Описание инновационной формы занятия, формулировка темы занятия и обоснование её выбора	Приветствие		
Основная часть **Преподаватель по дисциплине «теоретическая и прикладная механика»**					
Актуализация знаний	3	Проверка усвоения учебного материала, пройденного на лекциях по дисциплине «Теоретическая и прикладная механика»	Актуализация: 1) деформация изгиба; 2) методика построения эпюр поперечной силы и изгибающего момента *в вертикальной плоскости*.	Фронтальная	Фронтальный опрос № 1 Программное обеспечение
Преподаватель по дисциплине «детали машин»					
Усвоение новых знаний	40	Изучение на моделях принципа работы механического редуктора. Ознакомление с деформациями, которым подвергаются валы. Составление расчётной схемы вала по	Восприятие нового учебного материала: – сборка готовой модели механического редуктора. – Обсуждение	Фронтальная	Модели механического редуктора

		кинематическим схемам. Построение эпюр поперечной силы и изгибающего момента как *в вертикальной*, так и в *горизонтальной плоскостях*. Сравнение и обсуждение результатов, полученных аналитически, графически и с помощью программы			
Заключение **Преподаватели по дисциплинам «теоретическая и прикладная механика» и «детали машин»**					
Закрепление знаний	30	Проверка усвоения учебного материала	Выполнение самостоятельной работы	Индивидуальная	Учебно-методическое пособие Программное обеспечение
Рефлексия	15	Анализ результатов работы обучающихся на занятии. Сбор обратной связи	Анализ собственной деятельности	Фронтальная Индивидуальная Фронтальная	Фронтальный опрос № 2 Программное обеспечение *Карта выявленных межпредметных связей*

Опрос, проведённый на шаге актуализации, помогает выявить уровень усвоения знаний и активизировать мышление, создавая основу для дальнейшего обучения. Вопросы для проведения фронтального опроса № 1 на шаге актуализации: 1) что такое деформация изгиба? Какие виды изгиба вы знаете; 2) какие внутренние силовые факторы могут возникнуть в поперечных сечениях стержней при изгибе; 3) что называют эпюрами внутренних силовых факторов; 4) какое принято правило знаков для поперечных сил; 5) какое принято правило знаков для изгибающих моментов.

Задание, предложенное студентам на шаге усвоения новых знаний, способствует более глубокому пониманию межпредметных связей между дисциплинами «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин», что является важным шагом в процессе обучения. Далее, на шаге закрепления знаний, студентам предлагается решить задание индивидуально. Согласно заданию, для вала (Рисунок 1) необходимо: 1) составить расчётную схему по кинематическим связям; 2) построить эпюры изгибающего момента в горизонтальной и вертикальной плоскостях с использованием традиционных способов (аналитический и графический способы решения); 3) построить эпюры изгибающего момента в горизонтальной и вертикальной плоскостях с помощью программного обеспечения кафедры «Механика и конструирование машин»; 4) сравнить полученные в пп. 2 и 3 результаты и сделать выводы.

Приведём расчёт вала с использованием классических способов (аналитический и графический способы решения) (Рисунок 1).

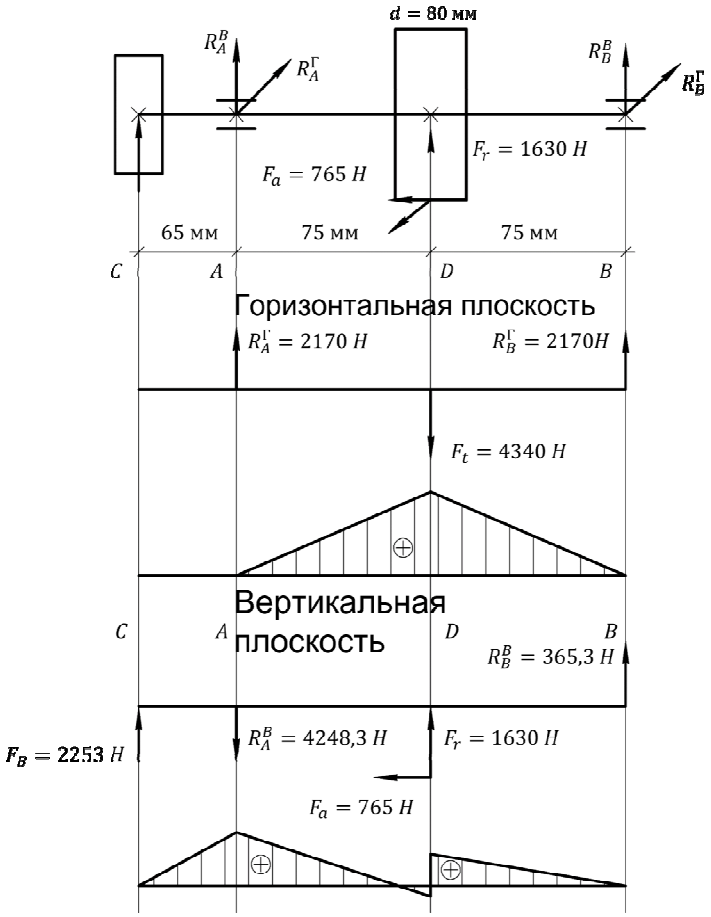


Рисунок 1. Вал и результаты расчёта вала классическими способами

На шаге усвоения новых знаний преподаватель демонстрирует, как работать с программой (Рис. 2); далее, на шаге закрепления новых знаний студенты работают в программе самостоятельно.

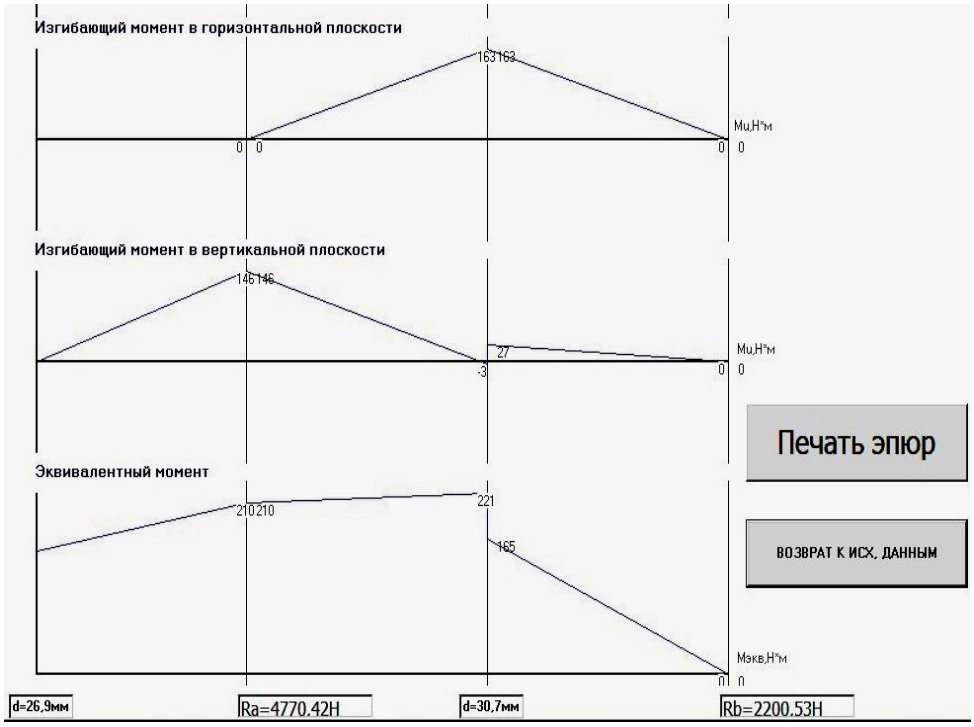


Рисунок 2. Эпюры и опорные реакции, полученные с помощью программного обеспечения кафедры «Механики и конструирования машин»

Второй фронтальный опрос осуществляется на шаге рефлексия. Опрос помогает студентам и преподавателям оценить уровень усвоения знаний, выявить возможные затруднения, требующие дополнительного внимания, и сформировать более глубокое понимание изучаемого материала. Такие вопросы способствуют активному вовлечению студентов в процесс самоанализа и саморефлексии, что, в свою очередь, способствует их личностному развитию.

Вопросы для проведения фронтального опроса №2 на шаге рефлексия: 1) что называется кинематической схемой; 2) необходимо ли вычислять опорные реакции перед построением эпюры изгибающего момента; 3) изменяется ли формулировка правила знаков изгибающих моментов при расчёте вала.

Кроме того, на этом шаге студенты совместно с преподавателями составляют карту межпредметных связей, которая играет важную роль в образовательном процессе (Рис. 3).



Рисунок 3. Фрагмент карты выявленных межпредметных связей по теме «Эпюры поперечной силы и изгибающего момента»

Выводы. Таким образом, на примере расчёта механического редуктора продемонстрировано использование взаимосвязей между дисциплинами «Теоретическая и прикладная механика» и «Детали машин». Составление карты межпредметных связей позволяет студентам визуализировать взаимосвязи между дисциплинами, что способствует более глубокому усвоению материала и его эффективному применению при решении комплексных задач. Результаты проведённого в конце занятия опроса продемонстрировали проявленный интерес среди студентов экспериментальной группы к инновационной форме проведения практического занятия. Кроме того, выявление межпредметных связей снизило тревожность обучающихся перед предстоящим изучением новой для них дисциплины (Детали машин). По окончании занятия, на *этапе саморефлексии,* преподаватели – участники рабочей группы, анализируют и оценивают, насколько успешно были достигнуты поставленные цели и что требует дальнейшей доработки.

Литература:

1. Данилова, О.Ю. Реализация инновационных организационных форм обучения в образовательных организациях высшего образования / О.Ю. Данилова, С.А. Телкова // Право и образование. – 2023. – № 9. – С. 10-20

2. Дьяченко, Н.В. Интегрированное занятие как способ активизации познавательной деятельности в вузе / Н.В. Дьяченко // Концепт. – 2016. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-zanyatie-kak-sposob-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-v-vuze (дата обращения: 16.04.2026)

3. Иванчук, О.П. Организация и проведение бинарных занятий в рамках реализации технологии интегрированного обучения / О.П. Иванчук, Г.В. Белозерцева // Образование. Карьера. Общество. – 2013. – № 4-1(40). – С. 86-87

4. Имаева, Э.Ш. Модель формирования межпредметных связей у обучающихся технического вуза и комплекс педагогических условий её эффективной реализации / Э.Ш. Имаева, А.Г. Ряхова; отв. ред. М.Х. Балапанов // Проблемы современного физического образования: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции (13-14 ноября 2025 года) / УУНиТ. – Уфа, 2025. – С. 250-251

5. Матвиенко, С.В. Бинарные занятия в системе современного образования / С.В. Матвиенко // Вестник науки и образования. – 2020. – № 4-1(82). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/binarnye-zanyatiya-v-sisteme-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 16.04.2026)

6. Ряхова, А.Г. Развитие межкафедрального сотрудничества в техническом университете посредством организации и проведения бинарных занятий / А.Г. Ряхова, Р.Р. Шафиков // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2025. – № 3. – С. 108-118

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Савельева Нэлли Хисматуллаевна
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург)

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования культуры межнационального общения как фактора обеспечения национальной безопасности государства в условиях поликультурного пространства. Цель статьи заключается в анализе проблем и перспектив развития межэтнического диалога на территории Российской Федерации, с особым вниманием к Уральскому региону. Методология исследования включает комплексный анализ теоретических источников, социологические опросы обучающихся вузов, а также изучение современных тенденций в сфере межэтнических отношений. Исследование опирается на данные опросов студентов Уральского института ГПС МЧС России и других образовательных учреждений региона. Основные результаты демонстрируют, что около трети населения Урала составляют представители национальных меньшинств, при этом в студенческой среде наблюдается недостаточный уровень толерантности и навыков межэтнического общения. Исследование выявило, что более 50% опрошенных студентов знакомы с культурой малых народов Урала и проявляют к ней интерес, однако около 10% демонстрируют негативное отношение. Научная новизна заключается в выявлении ключевых проблем формирования межэтнической культуры общения среди молодежи и разработке рекомендаций по их устранению. Установлено, что отсутствие знаний о культуре и языках малых народов приводит к формированию стереотипов и может создавать риски межэтнических конфликтов. Практическая значимость исследования состоит в определении направлений совершенствования системы образования в части формирования этнокультурной компетентности и навыков межэтнического диалога. Предложены меры по укреплению межкультурного взаимодействия, включая создание интерактивных образовательных ресурсов и развитие площадок для межэтнического общения.

Ключевые слова: культура общения, межэтническое общение, межнациональное общение, национальная безопасность, национальные меньшинства, малые народы Урала, молодежь, поликультурное пространство.

Annotation. The relevance of the research is determined by the need to form a culture of interethnic communication as a factor in ensuring the national security of the state in a multicultural environment. The purpose of the article is to analyze the problems and prospects for the development of interethnic dialogue in the Russian Federation, with special attention to the Ural region. The research methodology includes a comprehensive analysis of theoretical sources, sociological surveys of university students, as well as the study of current trends in interethnic relations. The study is based on data from surveys of students from the Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia and other educational institutions in the region. The main results demonstrate that about a third of the population of the Urals are representatives of national minorities, while there is an insufficient level of tolerance and interethnic communication skills among students. The study revealed that more than 50% of the students surveyed are familiar with the culture of the small peoples of the Urals and show interest in it, but about 10% show a negative attitude. The scientific novelty consists in identifying the key problems of forming an interethnic culture of communication among young people and developing recommendations for their elimination. It has been established that the lack of knowledge about the culture and languages of small nations leads to the formation of stereotypes and can create risks of interethnic conflicts. The practical significance of the research is to identify areas for improving the education system in terms of the formation of ethnocultural competence and skills of interethnic dialogue. Measures are proposed to strengthen intercultural interaction, including the creation of interactive educational resources and the development of platforms for interethnic communication.

Key words: culture of communication, interethnic communication, interethnic communication, national security, national minorities, small peoples of the Urals, youth, multicultural space.

Введение. Формирование культуры межнационального диалога, способствующего сглаживанию напряженности и

дисгармонии во взаимоотношениях между разными культурами и национальностями, является в современных геополитических условиях важнейшим аспектом комплексного сохранения национального суверенитета и безопасности. Культура межнационального и межэтнического общения способствует формированию национального самосознания. Осмысление культурного наследия и традиций, участие в диалоге способствуют выявлению сближающих народы факторов, содействуют более глубокому пониманию общих этических стандартов и общечеловеческих ценностей, стимулирует поиск собственной модели развития страны. Для оптимизации межэтнических взаимодействий оптимальной моделью считают межэтнический, межкультурный и межрелигиозный диалог. Он позволяет сосуществовать различным этническим общностям, согласовывать ценности из разных трудно совместимых культурных систем, и способствует таким образом, обеспечению безопасности государства, снижая потенциальные угрозы, связанные с межнациональными противоречиями и конфликтами.

В современных исследованиях в области межкультурных и межконфессиональных взаимоотношений отмечается, что около трети всего населения Урала – представители национальных меньшинств (татары, башкиры, коми-пермяки, ханты и манси). Этот факт подчеркивает важность формирования уважительного и дружелюбного отношения к межкультурным и межконфессиональным различиям [2; 5; 6]. Исследование Уральского федерального университета им. Б.Н. Ельцина от 2019 года показало, что в студенческой среде часто наблюдается низкий уровень толерантности и навыков межэтнического общения [3].

В Уральском институте ГПС МЧС России в 2026 году было также проведено исследование, посвященное национальным меньшинствам, а именно малым народам Урала. В исследовании приняли участие около 900 обучающихся УрИ ГПС МЧС России в возрасте от 18 до 22 лет, преимущественно юноши, что объясняется спецификой ведомственного вуза. Полученные данные свидетельствуют о том, что в нашем учебном заведении действительно представлены национальные меньшинства, что составляет около 10% от всего количества обучающихся. Это татары, башкиры, удмурты, коми-пермяки, ханты, манси. Интересен тот факт, что среди опрошенных более 50% знакомы с культурой малых народов Урала и проявляют к ней интерес. Негативное отношение продемонстрировали менее 10% респондентов. Результаты проведенного исследования свидетельствуют в пользу важности и необходимости проведения мероприятий по укреплению межкультурного и межнационального диалога на территории РФ с целью увеличения количества молодых людей в возрасте от 18 до 22 лет, которые интересуются культурой малых народов, проживающих на территории Уральского федерального округа, и сокращения числа респондентов, имеющих негативное отношение к национальным меньшинствам.

Проблема отсутствия знаний о культуре и языках малых народов Урала у обучающихся вузов (18-22 лет) приводит к низкому уровню культуры межнационального общения. Это затрудняет формирование толерантности, взаимопонимания и гармоничных межэтнических отношений в поликультурном пространстве.

Проблема проявляется в незнании истории, традиций, языков и культурного наследия малых народов Урала (коми-пермяков, удмуртов, марийцев, манси и других). Это приводит к формированию и распространению стереотипов и предубеждений относительно этнических групп; развитию неспособности адекватно взаимодействовать с представителями других культур; отсутствию уважения к культурному разнообразию; риску межэтнических конфликтов в будущем. Все описанные аспекты проблемы исследования наносят непоправимый вред безопасности и суверенитету российского государства, его имиджу на международной арене.

Изложение основного материала статьи. Стратегическими ориентирами современной политики Российской Федерации являются международное культурно-гуманитарное взаимодействие на условиях доверия, уважения к чужой культуре, традициям, терпимости и неприемлемости навязывания нравственных ориентиров. Традиционно русскую культуру характеризуют дружелюбие, стремление к взаимопомощи, эффективный диалог с зарубежными коллегами и партнерами. В условиях мирового полицентризма защита и сохранение национально-культурной уникальности становятся ключевым условием благополучия страны, государства и нации в целом. Защита суверенитета и территориальной целостности РФ предполагает знакомство и анализ экономико-правовых процедур обеспечения суверенитета и территориальной целостности Российской Федерации в современных геополитических условиях, что обусловливает необходимость выявления и обоснования психолого-педагогических мер по обновлению системы защиты государства от внешних и внутренних угроз. Обеспечение государственной безопасности предполагает также внедрение комплекса мер по повышению конкурентоспособности страны и ее экономического благосостояния, что требует создания дидактических условий для устойчивого социально-экономического развития страны. Для противодействия социокультурным вызовам важно точно и своевременно выявлять природу, источники и пути распространения деструктивного контента в том числе и в цифровой среде и предпринимать меры по их устранению и профилактике повторного появления посредством культурно-просветительской работы среди молодежи в первую очередь, поскольку именно возрастная группа от 18 до 22 лет входит в этом отношении в группу риска и в группу «перспективы» одновременно.

Необходимость формирования культуры межнационального и межэтнического общения для комплексного обеспечения безопасности государства обусловлена недостатком образовательных программ, поскольку в учебных планах вузов редко присутствуют дисциплины, посвящённые культуре малых народов Урала. Региональный компонент часто реализуется формально или вовсе отсутствует. Следует отметить также и отсутствие практико-ориентированной составляющей процесса обучения, этнокультурные темы, освещаемые в различных образовательных курсах, часто ограничиваются теоретическим материалом без практических занятий, которые могли бы развить навыки межэтнического общения [1]. Низкая информированность общества, определяющаяся наличием малого количества материалов, посвящённых малым народам Урала, что снижает интерес молодёжи к этой теме, а также глобализация и унификация культур, распространение глобального контента и английского языка как международного языка общения, вытесняет интерес к локальным языкам и традициям. Кроме того, в современных вузах практически нет программ, которые бы целенаправленно формировали этнокультурную компетентность и навыки межэтнического диалога среди студентов.

Суверенитет и безопасность государства обеспечивают также и его традиционные ценности, закрепленные в Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809. Перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей позволяет проанализировать содержание и иерархию ценностей российской цивилизации, механизмы их передачи и обеспечения преемственности в условиях цифровой социокультурной трансформации.

Отличительной особенностью каждой культуры являются ее традиции и праздники, способы и стили общения, ценностные ориентации, обусловленные культурно-историческим процессом эволюции, предопределяющие типы поведения представителей этой культуры. Данный комплекс особенностей формирует навыки межнационального и межэтнического общения носителей культуры, поведение и мировоззрение которых осуществляется в соответствии с распространенными в данной культуре ценностями и правилами. Однако культурные особенности разных национальностей и культур подчас имеют кардинально разное значение и могут быть неприемлемыми друг для друга. «Восприятие партнеров, принадлежащих к иным культурам, с позиций ценностных установок и культурных норм собственной культуры в науке принято называть этноцентризмом» [9, С. 160], для которого характерно осознание особенностей другой культуры

как чего-то непривычного на фоне понятных проявлений родной культуры, что становится причиной состояния отстраненности. Общаясь, каждый представитель определенной культуры неосознанно оценивает происходящее через призму своих культурных характеристик и предполагает, что его партнеры, которые могут быть представителями других культур, воспринимают ситуацию также. Результатом подобного могут быть конфликты и недоразумения [7; 8].

В комплексной программе Свердловской области «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России, проживающих в Свердловской области» на 2014-2020 годы среди проблем отмечалась «недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по формированию общероссийской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России» [4]. Эти данные подтверждают актуальность проблемы и необходимость её решения через образовательные проекты, направленные на повышение этнокультурной компетентности молодёжи.

Выводы. К качественным результатам процесса формирования культуры межнационального и межэтнического общения как фактора комплексного обеспечения безопасности государства мы относим:

1) повышение уровня знаний о культуре и языках малых народов Урала, которое будет выражаться в формировании у обучающихся целостного представления о культурном наследии малых народов региона (традиции, праздники, ремёсла, языки), последующем понимании исторической роли малых народов в развитии Урала, знакомстве с современными культурными процессами и вызовами, стоящими перед малыми народами;

2) развитие навыков межкультурного и межэтнического общения, предполагающего освоение студентами норм и правил межкультурного взаимодействия; снижение уровня стереотипов и предубеждений относительно этнических групп; развитие эмпатии и способности понимать культурные особенности других народов;

3) рост интереса и уважения к этнокультурному наследию родного края, появлении у молодых людей мотивации к самостоятельному изучению культуры и языков малых народов региона; вовлечение молодёжи в волонтёрские и просветительские инициативы, связанные с сохранением культурного наследия; укрепление общероссийской гражданской идентичности через осознание многонациональности страны;

4) разработку и внедрение в образовательный процесс устойчивого ресурса в виде интерактивного виртуального музея как постоянно действующего инструмента просвещения, который обеспечит интеграцию этнокультурного контента в учебные программы вуза (курсы культурологии, истории, этнопсихологии и др.) и возможность использования ресурса для внеучебной работы со обучающимися (клубы, кружки, тематические мероприятия).

Укреплению межэтнического диалога будут способствовать также платформы для обмена опытом и общения между представителями разных этнических групп среди студентов, формирования позитивного образа малых народов Урала в молодежной среде.

Литература:

1. Гилева, А.В. Исторический опыт межэтнической коммуникации на Урале и современные проблемы поликультурного образования педагога / А.В. Гилева, Е.В. Протасова // Science Time. – 2015. – № 1(13). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-opyt-mezhetnicheskoy-kommunikatsii-na-urale-i-sovremennye-problemy-polikulturnogo-obrazovaniya-pedagoga (дата обращения: 07.04.2026)

2. Зенкин, А.И. Актуальные вопросы межрелигиозных и межконфессиональных отношений в современной России / А.И. Зенкин // Научный журнал. – 2019. – № 4(38). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-mezhreligioznyh-i-mezhkonfessionalnyh-otnosheniy-v-sovremennoy-rossii (дата обращения: 09.04.2026)

3. Колегова, Н.С. Организация и технологии гармонизации межнациональных отношений в студенческой среде на примере Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина / Н.С. Колегова. – 2019. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/66668/1/m_th_n.s.kolegova_2019.pdf (дата обращения: 09.04.2026)

4. Лопухов, А.С. Совершенствование государственной политики в сфере межнациональных отношений в Свердловской области / А.С. Лопухов // Экономика и социум. – 2017. – № 6-1(37). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-gosudarstvennoy-politiki-v-sfere-mezhnatsionalnyh-otnosheniy-v-sverdlovskoy-oblasti (дата обращения: 18.02.2026)

5. Мельник, С.В. «Национальный вопрос» в межрелигиозном диалоге / С.В. Мельник // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2019. – № 2(37). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnyi-vopros-v-mezhreligioznom-dialoge (дата обращения: 09.04.2026)

6. Мчедлова, Е.М. Межконфессиональные взаимоотношения и их перспектива / Е.М. Мчедлова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т. 13. – № 3. – URL: https://sfk-mn.ru/PDF/47SCSK322.pdf – DOI: 10.15862/47SCSK322

7. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – Москва: Высшая школа, 2005. – 310 с. – ISBN 5-06-005293-1

8. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность и компетенция в современной коммуникации / А.П. Садохин // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156-166

9. Санникова, С.В. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Санникова. – Челябинск, 2006. – 221 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ Самохина Светлана Сергеевна
Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева (г. Ульяновск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена установлению дидактических условий, обеспечивающих педагогическое сопровождение профессионально-ориентированной учебной деятельности при подготовке инженерных специалистов в техническом вузе через организацию учебного процесса через передачу им опыта творческой деятельности на основе методологических знаний о структуре деятельности. Выявлены приемы и определен состав действий по постановке задач на внедрение фундаментальных физических знаний в прикладные технические решения. Сформулированы требования к дидактическим материалам в виде задач и учебных карт, необходимых для формирования у обучаемых таких действий. Разработаны принципиально новые по структуре и содержанию учебные задачи – триады на рассмотрение фундаментальных и прикладных знаний, возможность сочетания которых заранее неизвестна. Представлена методика по обучению студентов приемам постановки профессионально-ориентированных творческих задач на внедрение фундаментальных знаний в

прикладные решения. Исходя из результатов исследования, можно утверждать, что использование методик обратного инжиниринга, организация учебного процесса в техническом вузе через освоение обучаемыми методологических знаний о структуре деятельности человека, в частности, концепции об уподоблении компонентов деятельности, свидетельствуют об эффективности предложенной методики.

Ключевые слова: образовательный инжиниринг, постановка творческих задач, методологические знания о структуре деятельности, уподобление компонентов деятельности.

Annotation. The article is devoted to the establishment of didactic conditions that provide pedagogical support for professionally oriented educational activities in the training of engineering specialists at a technical university through the organization of the educational process through the transfer of creative work experience based on methodological knowledge about the structure of activities. Techniques have been identified and the composition of actions for setting tasks for the implementation of fundamental physical knowledge in applied technical solutions has been determined. The requirements for didactic materials are formulated in the form of tasks and educational maps necessary for the formation of such actions by trainees. Fundamentally new educational tasks have been developed in terms of structure and content – triads for consideration of fundamental and applied knowledge, the possibility of combining which is unknown in advance. A methodology is presented for teaching students the techniques of setting professionally oriented creative tasks for the implementation of fundamental knowledge in applied solutions. Based on the results of the study, it can be argued that the use of reverse engineering techniques, the organization of the educational process in a technical university through the acquisition by students of methodological knowledge about the structure of human activity, in particular, the concept of comparing the components of activity, indicate the effectiveness of the proposed methodology.

Key words: educational engineering, setting creative tasks, methodological knowledge of the structure of activities, likening the components of the activity.

Введение. Подготовка инженерных кадров подразумевает опору на различные виды инжиниринговых услуг. Мы придерживаемся мнения о том, что при подготовке инженерных кадров в вузе образовательный инжиниринг следует рассматривать как важнейший самостоятельный компонент, который в настоящее время не выделяется в общей структуре инжиниринга. Предметные знания «устаревают» очень быстро. Скорость обновления техники и технические задачи в прикладных областях опережают изменения в организации процесса в учебных заведениях технического профиля.

Мы считаем, что рациональным подходом для снятия этих противоречий при подготовке инженерных кадров будет переход на использование методик обратного инжиниринга, то есть проектирования технических устройств, которые будут возможны при освоении обучаемыми методологических (надпредметных) знаний, являющихся инвариантными для любой сферы человеческой деятельности [4; 6].

Профессиональная деятельность военнослужащих, ряда специалистов экстренных служб, правоохранительных структур, пилотов и диспетчеров гражданской авиации из-за решения специфических задач в условиях риска и часто неопределенности относится к экстремальной группе профессий [1]. Деятельность специалистов гражданской авиации (летный и диспетчерский состав) относится к вредным условиям труда 3 класса. Экстремальность профессиональной деятельности пилотов и диспетчеров в нештатной ситуации требует от специалиста не стереотипных, а активных интеллектуальных действий по выявлению и пониманию причин, возможных последствий и принятия решений, обеспечивающих безопасность человека [3].

Поэтому педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих пилотов должно быть направлено на передачу им опыта творческой деятельности через систему профессионально-ориентированных задач для освоения главным образом инвариантных методологических знаний о структуре деятельности, а не только предметных и межпредметных знаний [2; 5].

Принцип сквозной спирали в учебном процессе вуза позволяет реализовать такой подход при изучении общепрофессиональных дисциплин (физики, математики), профильных учебных предметов (аэродинамики, авиационных приборов, средств электросвязи и радиосвязи, а также учебной летной практики [7].

Объект исследования – особенности профессиональной подготовки инженерного авиационного персонала в вузе.

Предмет исследования – организация учебного процесса при подготовке авиационных специалистов в техническом вузе.

Цель – выявить дидактические условия, обеспечивающие педагогическое сопровождение профессионально-ориентированной учебной деятельности при подготовке пилотов на основе методологических знаний о структуре деятельности.

Изложение основного материала статьи. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и концепция о взаимосвязи между компонентами деятельности через методологические знания [2] позволили нам выявить приемы постановки творческих задач, ранее неизвестных в данной предметной области и организовать обучение студентов этим приемам.

Анализ решаемых в технических областях задач репродуктивного характера (на распознавание физических явлений, составляющих принцип действия технических устройств) и субъективно творческого характера (на заведомо известные сочетания физических закономерностей и прикладных решений), анализ патентной литературы, научно-фантастической литературы дал нам возможность определить состав действий по постановке задач на внедрение фундаментальных физических знаний в прикладные технические решения [5; 7].

Эмпирически мы выявили следующие приемы деятельности по постановке творческих задач: поиск в прикладной области технических объектов, требующих модернизации и усовершенствования; поиск и анализ в фундаментальной области (в частности, физике, математике) знаний на потенциальное внедрение; методологический анализ фундаментальных и прикладных знаний на основе концепции об уподоблении компонентов деятельности; постановка субъективно или объективно новой задачи на внедрение.

Для обучения студентов нами разработаны комплекты новых по структуре и содержанию учебных и контрольных задач-триад. В первой учебной задаче триады представлен материал из прикладной области, в которой нужно выявить техническое устройство для модернизации. Во второй задаче триады содержатся сведения из конкретного раздела фундаментальной дисциплины. Главная, связующая, задача триады третья: именно в ней представлены несколько возможных решений на сочетание анализируемых фундаментальных знаний и возможных прикладных технических устройств. Обучаемые могут самостоятельно предложить несколько вариантов сочетания.

По содержанию одна из учебных задач-триад должна дать обучаемому представление о различных прикладных областях и основных разделах предлагаемой фундаментальной дисциплины. Для ознакомления с прикладными областями мы предлагаем использовать алфавитно-предметный указатель к Международной классификации изобретений и открытий. Во второй задаче обучаемый получает характеристику основных разделов курса физики. В третьей задаче решается вопрос о возможности сочетания знаний из этих областей.

Контрольные задачи-триады по структуре должны быть аналогичны учебным, но при этом их содержание должно создавать условия, которые позволят обучаемым освоить действие по формулировке объективно новых творческих задач на внедрение в техническую область.

Для реализации методики обучения студентов постановке творческих задач нами подготовлены средства материализации в виде учебных карт, содержащих в структурированном виде ориентировочную основу действий по постановке творческих задач.

Первый этап при постановке творческой задачи на внедрение – формулировка цели для снятия противоречия – устранения какого-то недостатка технического устройства и указания возможных путей решения проблемы через применение физических явлений, позволяющих эти недостатки устранить. Но постановка творческой задачи не будет возможна без следующего этапа – методологического анализа на предмет сочетаемости указанных фундаментальных и прикладных знаний для достижения цели.

Для этого необходимо выявить структурные элементы и ингредиенты фундаментальных (например, физических знаний) и прикладных технических знаний для выяснения их сочетаемости через наличие их уподобления (частичного или полного) друг другу. В частности, результат (продукт) деятельности уподобляется, то есть соответствует, предыдущим компонентам: операциям, орудиям, предмету и главное – цели. Если уподобление не установлено, то постановка задачи на внедрение в данных условиях невозможна.

Заключительный этап – непосредственно постановка задачи на внедрение, в которой называются конкретные фундаментальные и прикладные знания с их уподобляющимися характеристиками, позволяющими устранить недостаток технического устройства (указан в цели задачи).

Обучение проводилось с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий. Инвариантные методологические знания универсальны и могут быть продемонстрированы обучаемым на материале из физики, химии, биологии.

На этапе предварительной ориентировки мы использовали задачи, основанные на теоремах из геометрии, с которым обучаемые знакомы по базовому школьному курсу, что облегчает процесс обучения. Проблемная ситуация для студентов возникает при постановке вопроса: на основании каких знаний в теоремах возникают дополнительные построения? Их происхождение никак не аргументируется в учебниках геометрии и методики ее преподавания, и не вытекает из других теорем.

Существует большое количество вариантов дополнительных построений при доказательстве теоремы Пифагора. Именно на этом учебном материале наши студенты осваивали приемы анализа фундаментальных знаний и применения их для поиска субъективно новых решений, используя концепцию уподобления орудий и операций цели задания.

Обучение приемам анализа фундаментальных знаний было проведено на материале из техники. Так в различных технических учебных дисциплинах имеются «невыводные» знания, которые трудно усваиваются обучаемыми, в частности, принцип действия различных технических устройств. Анализ физических знаний (фундаментальная область), предметный анализ в прикладной области позволил обучаемым предложить много вариантов принципа действия акселерометров. При этом встречались варианты, когда отсутствие уподобления компонентов деятельности по разработке устройств для измерения ускорений приводило к выводу о невозможности создания устройств заданного назначения.

На этапе громкой и внутренней речи обучаемые проявляли высокий уровень самостоятельности при методологическом анализе фундаментальных и прикладных знаний, который предшествует постановке творческой задачи на потенциальное внедрение.

Неожиданным подтверждением значимости результатов обучения приемам постановки творческих задач на младших курсах были получены во время летной учебной практики на старших курсах.

В настоящее время у курсантов авиационных учебных заведений возникли проблемы, не встречавшиеся массово в летной практике на воздушных судах малой авиации, и к которым не предусмотрена подготовка на тренажерах. В ходе учебных полетов обучаемые столкнулись с серьезными сбоями бортового навигационно-пилотажного оборудования (отказ магнитометра, курсовертикали, многофункционального дисплея на борту самолета), причины которых они не смогли объяснить – когнитивный диссонанс и экстремальная стрессовая ситуация. Объяснение нашли курсанты, прошедшие обучение по нашей методике (обучение приемам постановки творческих задач), которые смогли провести анализ сбоев, используя алгоритмы по анализу физических закономерностей и проблем в прикладной области (приборное оборудование) [8].

На учебных воздушных судах системой навигации является авионика Garmin G1000, которая требует постоянного доступа к системам глобального позиционирования GPS. Автономных инерциальных систем на учебных самолетах нет. Сбои во время полетов возникают в районах работы систем РЭБ при потере спутниковых сигналов. Курсантам необходимо было выяснить, во-первых, на какие системы сильнее всего могут влиять средства РЭБ; во-вторых, каковы последствия этого влияния.

Основным чувствительным элементом магнитометра служит датчик Холла. Обучаемые абсолютно правильно указали причины отказа магнитометра в зоне непреднамеренного мощного излучения станций радиоэлектронной борьбы из-за воздействия на датчик Холла сигнала, более интенсивного по сравнению с магнитным полем Земли. Кроме того, наведенные паразитные токи в емкостных цепях микроэлектромеханических гироскопов и акселерометров приводят к искажению сигналов, ошибкам в определении характеристик движения воздушного судна и определении его местоположения.

Таким образом, обучаемые смогли правильно установить причины сбоев навигационного оборудования. Результаты такого интеллектуального анализа нештатной учебной ситуации (дебрифинг) мы теперь используем при обучении курсантов на младших курсах как пример реальных профессионально-значимых ситуаций.

Понимание причинно-следственных связей физических отказов систем воздушного судна в условиях реального полета для деятельности пилотов и авиационных диспетчеров в нештатных, а иногда экстремальных, ситуациях является жизненно необходимым, так как в ситуации рассогласования между теоретически освоенными навыками на тренажерах и реальной нештатной ситуацией требуется прогнозирование ситуации и принятие решения в условиях неполноты информации, неопределенности, дефицита времени и состояния стресса [1; 3].

Для человека экстремально – опасной профессии (пилот гражданской авиации) понимание и готовность к риску, которые обеспечивают безопасность полетов, требует интеллектуального анализа. В этом и состоит идея педагогического сопровождения при подготовке пилотов через передачу им опыта творческой деятельности при обучении постановке творческих задач на внедрение фундаментальных знаний в прикладные технические решения.

Показателем достигнутых результатов обучения приемам постановки творческих задач на внедрение фундаментальных знаний в прикладные области, в частности, авиационные системы, служат патенты на полезные модели и программы для ЭВМ, полученные нами совместно с обучаемыми, дипломы на конкурсах изобретателей и выставках научно-технического

творчества [9-13].

Выводы. При подготовке инженерных кадров образовательный инжиниринг следует рассматривать как самостоятельный компонент системы. Необходима перестройка учебного процесса в техническом вузе, так как потребности практики опережают предметное содержание и скорость обновления предметных знаний в вузе. Продуктивное мышление, которое обеспечивает инженерную деятельность, не формируется произвольно. Требуется отказ от нынешней знаниевой парадигмы и переход к освоению инвариантных для различных технических областей знаний. Такие возможности предоставляет использование методик обратного инжиниринга, в частности, концепция об управляемой деятельности на основе уподобление компонентов деятельности и организация учебного процесса в техническом вузе через передачу обучаемым опыта творческой деятельности через освоении обучаемыми методологических знаний о структуре деятельности человека.

Педагогическое сопровождение профессионально-ориентированной учебной деятельности при подготовке инженерных кадров возможно и эффективно при обучении студентов через передачу им опыта творческой деятельности через обучение приемам постановки творческих задач. Нами определен состав действий по постановке задач на внедрение фундаментальных физических знаний в прикладные технические решения. Сформулированы требования к дидактическим материалам в виде задач и учебных карт, необходимых для формирования у обучаемых таких действий. Разработаны принципиально новые по структуре и содержанию учебные задачи – триады на рассмотрение фундаментальных и прикладных знаний, возможность сочетания которых заранее неизвестна. На примере именно таких задач строится процесс обучения на основе концепции об уподоблении компонентов деятельности друг другу. Реальные результаты обучаемых в виде защищенных объектов интеллектуальной деятельности, способность к анализу нештатных и экстремальных ситуаций профессионального характера на этапе обучения в техническом вузе свидетельствуют о том, что обучаемые демонстрируют готовность к профессиональной деятельности, то есть цели педагогического сопровождения при подготовке в техническом вузе инженеров-пилотов достигнуты.

Литература:

1. Волков, С.С. Психологическая готовность к риску как фактор эффективности деятельности специалистов экстремального профиля / С.С. Волков // Психолог. – 2025. – № 5. – С. 46-57

2. Калошина, И.П. Управление творческой деятельностью / И.П. Калошина. – Москва: Юнити-Дана, 2018. – 433 с.

3. Кремень, М.А. Проблема экстремальности и безопасность личности / М.А. Кремень, А.П. Герасимчик // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 39-42

4. Самохина, С.С. Инвариантные знания как условие профессиональной мобильности инженера / С.С. Самохина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 3. – С. 76-77

5. Самохина, С.С. Обучение студентов приемам постановки творческих задач, ранее неизвестных в данной предметной области: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.С. Самохина. – Москва, 1991. – 18 с.

6. Самохина, С.С. Подготовка к профессиональной инженерной деятельности через проектный подход / С.С. Самохина // Физика в системе современного образования (ФССО-15): материалы 13 Международной конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ, 2015. – Т. 1. – С. 352-354

7. Самохина, С.С. Физические ограничения полета воздушного судна как фактор обеспечения безопасности полета / С.С. Самохина, А.О. Морозов // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – № 84(4). – С. 282-284

8. Самохина, С.С. Влияние внешних электромагнитных воздействий на навигационные системы воздушных судов малой авиации / С.С. Самохина, И.А. Харисов; под общ. ред. Ю.В. Сулимова // Гражданская авиация: XXI век: материалы XVIII Международной молодежной научной конференции (9-10 апреля 2026 г.). – Ульяновск: УИ ГА, 2026. – Ч. 3. – С. 100-102

9. Механизм управления элероном с гибкой обшивкой крыла / А.Б. Дурдымурадов, С.С. Самохина. – Патент на полезную модель RU 210693 U1. – Заявка № 2022101234, заявл. 19.01.2022 ; опубл. 27.04.2022. – Бюл. № 12. – 6 с.

10. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022613259 Российская Федерация. Программа для контроля отклонений от осевой линии при движении воздушного судна по аэродрому / В.М. Артемов, С.С. Самохина. – Заявка № 2022611028, заявл. 25.01.2022; опубл. 14.03.2022. – Реестр программ для ЭВМ. – 1 с.

11. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023688293 Российская Федерация. Программа для расчета координат наземных объектов с помощью телеметрии воздушного судна / А.Р. Шакиров, С.С. Самохина, А.Н. Таубер; заявитель и правообладатель А.Р. Шакиров. – Заявка № 2023683330, заявл. 03.11.2023; опубл. 21.12.2023. – Реестр программ для ЭВМ. – 1 с.

12. Учебный прибор для демонстрации гироскопического эффекта / С.С. Самохина, М.В. Митрофанов, К.А. Передеренко. – Патент на полезную модель RU 126181 U1. – Заявка № 2012144060/12, заявл. 16.10.2012; опубл. 20.03.2013. – Бюл. № 8. – 8 с.

13. Учебный прибор для демонстрации центровочных свойств воздушного судна / С.С. Самохина, А.Е. Лотвин. – Патент на полезную модель RU 210638 U1. – Заявка № 2022101233, заявл. 19.01.2022 ; опубл. 25.04.2022. – Бюл. № 12. – 6 с.

УДК 376.1
доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Сафонцева Наталья Юрьевна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
магистрант Лунегова Екатерина Викторовна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования математической грамотности обучающихся, как одной из составляющих функциональной грамотности. Авторы утверждают, что обучающийся математически грамотен, если он способен решать задачи из повседневной жизни и обосновывать рациональность принимаемых решений, используя математические средства. Авторы акцентируют внимание на существовании противоречия между запросом общества на математическую грамотность всех обучающихся, и увеличением численности школьников с особенностями развития. На основе анализа статистической отчетности Минпросвещения России за 2024/25 учебный год авторы отмечают, что наиболее многочисленной нозологической группой являются школьники с задержкой психического развития. Авторы акцентируют внимание на неопределенности понятия «математическая грамотность» в отношении школьников с данной нозологией. Авторы отмечают, что причиной такой неопределенности служит отсутствие детерминизма между предметными вычислительными трудностями и индивидуальными метапредметными дефицитами. Авторы анализируют особенности дидактического сопровождения пятиклассников общеобразовательной школы с задержкой психического развития в процессе формирования их математической грамотности. В статье приводится обзор дидактических средств обучения, которые целесообразно использовать в работе с данной категорией обучающихся на уроках математики.
Ключевые слова: математическая грамотность, обучающиеся с задержкой психического развития, дидактические средства обучения, цифровые ресурсы, метод рабочих листов.
Annotation. This article substantiates the importance of developing students' mathematical literacy as a component of functional literacy. The authors argue that a student is mathematically literate if they are able to solve everyday problems and justify the rationality of their decisions using mathematical tools. They emphasize the existing contradiction between society's demand for mathematical literacy among all students and the increasing number of schoolchildren with special needs. Based on an analysis of statistical reports from the Russian Ministry of Education for the 2024/25 academic year, the authors note that the most numerous nosological group is schoolchildren with mental retardation. The authors emphasize the ambiguity of the concept of "mathematical literacy" in relation to schoolchildren with this condition. The authors note that this ambiguity is due to the lack of determinism between subject-specific computational difficulties and individual meta-subject deficiencies. The authors analyze the specifics of didactic support for fifth-graders in a comprehensive school with mental retardation during the development of their mathematical literacy. The article provides an overview of didactic teaching tools that are appropriate to use in working with this category of students in mathematics lessons.
Key words: mathematical literacy, students with mental retardation, didactic teaching aids, digital resources, worksheet method.

Введение. Современное общество требует от выпускника школы не только академических знаний, но, прежде всего, способности применять их для решения реальных практических задач в различных контекстах. Это обусловлено тем, что степень адаптации человека к жизни в постоянно и быстро меняющемся мире напрямую зависит от его способности свободно использовать полученные навыки, что характеризуется понятием «функциональная грамотность» [10, С. 105]. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования № 287 от 31 мая 2021 года указано, что необходимо создать условия, в которых существовала бы возможность «формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности)» [2, С. 21].

Остановимся подробнее на понятии математической грамотности [3], которая является одной из составляющих функциональной грамотности и предполагает «умение применять математику для решения реальных проблем и включает в себя способность понимать математический «язык»» [4, С. 186].

Возникает вполне закономерный вопрос, зачем в современном мире гаджетов и всевозможных цифровых технологий, человеку нужна математика? Бесспорно, «математика – это язык, на котором говорят все точные науки», однако, развивая мысль известного русского ученого Н.И. Лобачевского, можно с уверенностью утверждать, что математика является языком современного мира и реальным практическим инструментом. Действительно, мы живем в потоке огромного количества разнообразной информации, которая выражается всевозможными цифрами: долями, процентами, графической визуализацией количественных показателей и именно математическая грамотность позволяет развивать критическое мышление, позволяя не принимать на веру сомнительные утверждения. Владение математической грамотностью обеспечивает понимание сущности явлений в контексте личной и профессиональной жизнедеятельности, когда востребовано сравнение различных объектов по множеству характеристик для прогнозирования их развития в ситуациях неопределенности. Действительно, можно утверждать, что обучающийся математически грамотен, если он способен решать задачи из повседневной жизни и обосновывать рациональность принимаемых решений, используя знание математической теории, владея математическим аппаратом и умея анализировать полученные результаты. Заявленные индикаторы (знать, уметь, владеть) фокусируют внимание на интегративной сущности математической грамотности, которая «должна включать в себя не только предметную компоненту, но и метапредметные умения, связанные с читательской, информационной, коммуникативной и социальной компетенциями» [7, С. 16]. Эти обстоятельства позволяют утверждать, что формирование математической грамотности у современных обучающихся не только не утратило своей актуальности, но и приобрело еще большую значимость в условиях тотального внедрения цифровых технологий и существующих рисков когнитивной апатии.

Говоря о востребованности математической грамотности, необходимо заметить, что в условиях существующего вектора инклюзивного развития российского образования, следует уделять особое внимание созданию условий, необходимых для качественного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Следствием существующей нормативно-правовой базы является складывающаяся ситуация в современной образовательной практике, когда дети с особенностями развития обучаются в инклюзивных классах массовых школ. Однако, несмотря на общую

позитивную оценку права каждого человека на образование независимо от его пола, расы и любых других особенностей, гарантированного Федеральным законом «Об образовании в Российской федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, необходимо акцентировать внимание на возникновении серьезного социально-образовательного противоречия между запросом общества на математическую грамотность всех без исключения обучающихся, и увеличением численности школьников, объективно имеющих ограничения в когнитивной сфере, но оказавшихся в условиях, где они должны осваивать сложные метапредметные компетенции наравне со своими сверстниками.

При этом мониторинговые исследования по оценке образовательных достижений, проводимые Федеральным институтом оценки качества образования (ФИОКО) показывают [12], что даже нормотипичные российские школьники испытывают трудности при переносе математического аппарата в практический контекст [1; 11]. В отчете ФИОКО отмечается, что «существующая методическая база и сложившаяся педагогическая практика формирования математической грамотности оказываются менее продуктивными в обеспечении достижения основной массой обучающихся уверенных базовых результатов» [12, С. 14].

Для категории обучающихся с ОВЗ эта проблема стоит значительно острее, что обусловлено не только поведенческими, психологическими и когнитивными особенностями обучающихся, но и недостаточной проработанностью методической поддержки обучающихся различных нозологий в процессе формирования математической грамотности.

Анализ статистической отчетности Минпросвещения России за 2024/25 учебный год показывает наличие 299374 обучающихся в государственных и негосударственных образовательных организациях по адаптированным образовательным программам основного общего образования, из которых наиболее многочисленной нозологической группой (237994 человек) являются школьники с задержкой психического развития (ЗПР) [9].

У обучающихся с ЗПР «имеются существенные нарушения в математическом развитии» [5, С. 10], поскольку «формирование элементарных математических представлений затруднено в силу недостатка у них бытового и игрового опыта» [5, С. 11]. Недостаточное сенсорное развитие, являющееся основой познания окружающего мира, замедляет процесс работы всей познавательной сферы ребенка с ЗПР. Таким детям свойственно фрагментарное восприятие объектов, избирательность памяти и внимания. Несформированность логического мышления приводит к трудности в целенаправленном решении практических задач. Таким детям трудно увидеть связь между школьной теорией и реальностью, что требует от педагогов индивидуального дидактического воздействия и персонифицированного методического инструментария для формирования математической грамотности обучающихся с особенностями развития.

Целью настоящего исследования является осмысление особенностей дидактического сопровождения школьников 5 класса с ЗПР в процессе формирования их математической грамотности.

Изложение основного материала статьи. В отношении школьников с ЗПР само понятие «математическая грамотность» [3] является крайне неопределенным, поскольку неясно, в каком соотношении находятся предметные вычислительные трудности и метапредметные дефициты (смыслового чтения, пространственного анализа, регуляции деятельности) при решении ребенком с ЗПР практико-ориентированной задачи. Стандартные тесты математической грамотности, разработанные для нормативно развивающихся сверстников [6; 8], не позволяют дифференцировать, где источником ошибки является несформированность собственно математического понятия, а где – неспособность ребенка с ЗПР прочитать и удержать в памяти громоздкое условие, распределить последовательность шагов или абстрагироваться от несущественных деталей контекста.

Отличительной особенностью дидактического сопровождения школьника с ЗПР является необходимость в целенаправленном дополнительном мотивировании педагогом таких обучающихся к преодолению пассивной, механической деятельности. Для реализации этой задачи необходимо отобрать средства и методы обучения, которые были бы наиболее эффективны в работе с обучающимися с ЗПР. К ним относятся: использование наглядности, многократное повторение изученного и игровая форма подачи материала [5].

Рассмотрим практическую реализацию формирования математической грамотности и ее дидактическое сопровождение на примере отработки навыков умножения и деления натуральных чисел у обучающихся 5-ого класса компенсирующего образования общеобразовательной школы (адаптированная программа, вариант 7.1/7.2). Выбор 5 класса не случаен, поскольку это кризисный этап перехода из начальной в основную школу, сопряженный у большинства детей с временной дезадаптацией, снижением успеваемости и повышением тревожности [8]. У обучающихся с ЗПР на этот стресс накладываются специфические особенности онтогенеза: незрелость эмоционально-волевой сферы, повышенная истощаемость психических процессов, замедленное созревание регулирующей функции речи и произвольного внимания.

Именно в 5 классе качественно усложняется содержание математического образования: происходит смещение акцента с конкретно-наглядной арифметики начальной школы на алгебраические обобщения, геометрические абстракции и текстовые задачи с многоходовыми алгоритмами. Возникает риск того, что на этом переходе дефициты компонентов математической грамотности перейдут в стойкую академическую неуспешность.

Заметим, что обладать навыками вычисления необходимо не только в рамках изучения курса математики, в котором этот навык можно назвать фундаментальным, но и в повседневной жизни. На отработку этих навыков у пятиклассников с ЗПР целесообразно выделить 1 час в неделю при пятичасовой нагрузке. На уроке, посвященном улучшению вычислительных навыков обучающихся, необходимо проводить мониторинг знаний таблицы умножения и навыков деления как в устной, так и в письменной форме. Такая проверка может быть проведена различными способами, начиная с использования цифровых ресурсов и заканчивая карточками с примерами.

Хорошим инструментом для проверки знания таблицы умножения может быть платформа «Образавр» (https://obrazavr.ru/trenazhyory/matematika/2-klass/tablicza-umnozheniya/tablitsa-umnozheniya/). Данный тренажер сразу проверяет введенный учеником ответ, считает количество правильных ответов и ошибок. На свое усмотрение учитель может корректировать сложность предлагаемых заданий, количество времени, отводящееся на один вопрос, и общее время тренировки. Для начала тренировки не требуется авторизация на сайте. Это удобно, особенно, если каждый обучающийся будет проходить её на своем устройстве. Однако работу детей важно контролировать, поэтому учителю, предоставляющему свое устройство (телефон или ноутбук) для школьника, который будет работать под его присмотром, необходимо заранее авторизироваться, так как количество тренировок для неавторизованных пользователей ограничено.

Помощником в проверке знаний таблицы умножения может быть сайт uchim.org (https://uchim.org/matematika/tablica-umnozheniya). Тренажер предоставляет примеры на все арифметические действия, считает количество правильных и неправильных ответов, количество подсказок, использованных обучающимся. Недостатком этой платформы является отсутствие встроенного таймера, что не позволяет отслеживать временные затраты школьника.

Урок, отведенный на улучшение навыков счета, можно посвятить и отработке навыков вычислений в столбик. Здесь на помощь учителю также могут прийти цифровые ресурсы. Например, сайт «Физмат скул» (https://physmathsch.ru/basic_skills/2nd_grade/column_dividing.php) предоставляет тренажёр с примерами на деление и умножение, сложение и вычитание целых чисел. Тренажер генерирует примеры различной сложности, которую можно

задать самостоятельно, и предлагает пошаговые подсказки, что может быть особенно актуально для школьника с ЗПР.

Несмотря на все положительные стороны рассмотренных цифровых ресурсов, применение их на уроке сразу всеми обучающимися не представляется возможным, по объективным причинам: 1) не все обучающиеся имеют телефон или доступ к индивидуальному компьютеру, на котором было бы возможно проходить тестирование на описанных выше платформах; 2) поскольку непрерывная длительность работы с изображением на индивидуальном мониторе компьютера ограничена санитарными нормами и не должна превышать 20 минут для школьников 5 класса, то очевидно, что работа с цифровыми ресурсами является лишь частью урока, после которого обучающиеся должны вернуться в образовательный процесс без технической поддержки; 3) использование цифровых ресурсов упрощает процесс подсчета результата и подбора заданий, однако не дает возможности отследить педагогу то, в каких именно заданиях обучающиеся допускают ошибки наиболее часто.

Альтернативным подходом в организации работы на уроке со школьниками с ЗПР является метод применения рабочих листов. Рабочие листы практически на любую тему и любой сложности можно найти на сайте UCHi.ru (https://uchi.ru/podgotovka-k-uroku/math/4-klass/quarter-547_4-chetvert/lesson-15425_zakreplenie-po-teme-pismennye-vychisleniya/worksheets-78697).

Для скачивания рабочих листов, размещенных на данной платформе практикующими педагогами, необходима авторизация. На наш взгляд, применение рабочих листов в наибольшей мере подходит для организации работы обучающихся с ЗПР, поскольку позволяет учесть уровень индивидуального развития каждого ребенка и предложить ему рабочий лист соответствующей сложности для закрепления навыков решения математических примеров и задач. Применение рабочих листов не только доступнее технически, но и позволяет включить задания разных типов, которые связаны не только с механической отработкой навыков счета, но и применением этого навыка при решении задач различного содержания, направленного на совершение конкретных действий, демонстрирующих математическую грамотность пятиклассника с ЗПР. Например, в рабочие листы можно включить задания различной сложности:

Задание 1. «Школьный марафон» (умножение на целое, одна операция): На уроке физкультуры нужно пробежать 4 круга по стадиону. Один круг ты пробегаешь ровно за 3 минуты. Сколько всего минут у тебя уйдет на бег?

Задание 2. «Помоги учителю» (деление на равные части в пределах 20): В классе 12 учеников. На лабораторной работе им нужно разбиться на команды по 3 человека, чтобы сделать опыт. Сколько команд получится в классе?

Задание 3. «Маршрутка с подвохом» (деление с остатком и интерпретация результата): Ты с классом едешь на экскурсию в музей. Микроавтобус за один рейс может увезти 8 человек. Всего в классе 12 учеников. Время в пути до музея в одну сторону составляет 15 минут, а высадка и посадка занимают 3 минуты. Экскурсия начинается в 11:00. Во сколько должен выехать первый рейс микроавтобуса, чтобы все ученики были на месте ровно к 11:00?

Такие контекстные задания могут вызывать специфические трудности для обучающихся с ЗПР, которым сложно удерживать в уме несколько операций одновременно, выстраивать последовательность шагов, но их поэтапное решение при поддержке педагога, использующего различные приемы адаптации (визуальные опоры, алгоритмические карточки и т.д.), формируют не только навыки умножения и деления, но и базовые метапредметные компетенции: планирование, отсев лишнего и интерпретацию результата в контексте реального жизненного сценария.

Выводы. В заключении заметим, что школьная математика в отрыве от жизни для обучающегося с ЗПР часто неподъемна по содержанию и по этой причине может быть крайне травматична. Но, когда пятиклассник с ЗПР видит, что математика – это не страшные примеры у доски, а понятный инструмент для получения желаемого (посчитать деньги на игрушку, рассчитать время, когда нужно выйти из дома и т.д.), его страх уходит. Появляется мотивация, основанная на личном интересе, что является самым мощным двигателем обучения для таких детей.

Математика, привязанная к реальным задачам, становится тем инструментом, с помощью которого он постепенно выстраивает у себя в голове те самые логические структуры и навыки контроля, которые не формируются у него сами по себе. Он учится не просто считать, а управлять миром вокруг себя, несмотря на свои особенности. Таким образом, математическая грамотность для школьников с ЗПР – это не просто учебный навык, а один из основных инструментов компенсации когнитивных дефицитов и обретения жизненной самостоятельности. Она облекает хаотичные бытовые ситуации в наглядные алгоритмы и пошаговые планы, замещая слабость внутренней регуляции внешними опорами, позволяет избежать социальной уязвимости и зависимого положения через критическое восприятие числовой информации (цены, проценты, графики, время), а также создаёт для ребёнка ситуацию гарантированного успеха в понятном, осязаемом действии, что снижает тревожность и способствует возникновению устойчивой учебной мотивации, столь необходимой для дальнейшего развития и адаптации в обществе.

Литература:

1. Асхадуллина, Н.Н. Формирование функциональной грамотности школьников как актуальная проблема российского образования / Н.Н. Асхадуллина, Д.Р. Вильданова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 27-31

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: https://base.garant.ru/401433920/ (дата обращения: 08.04.2026)

3. Боровских, А.В. О понятии математической грамотности / А.В. Боровских // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 3. – С. 33-45

4. Владимирова, Я.О. Педагогические условия формирования функциональной грамотности на уроках математики / Я.О. Владимирова // Вестник науки. – 2024. – № 4(73). – С. 185-188

5. Воронина-Горбачёва, Н.А. Особенности формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Н.А. Воронина-Горбачёва // Образовательный альманах. – 2024. – № 1(76). – Ч. 2. – С. 9-12

6. Денищева, Л.О. Подходы к составлению заданий для формирования математической грамотности учащихся 5-6 класса / Л.О. Денищева, К.А. Краснянская, О.А. Рыдзе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2(70). – С. 181-201

7. Дударева, Н.В. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения / Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 14-25. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_02

8. Краснянская, К.А. Математическая грамотность и условия ее успешного формирования в 5-6-х классах / К.А. Краснянская, О.А. Рыдзе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № 1(90). – С. 110-124. – DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-110-124

9. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего,

среднего общего образования» на начало 2024/25 учебного года. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/4722 (дата обращения: 09.05.2026)

10. Образовательная программа «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы / под ред. А.А. Леонтьева. – Москва: Баласс, 2000. – № 4. – 208 с. – ISBN 5-85939-220-6

11. Рослова, Л.О. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности / Л.О. Рослова, К.А. Краснянская, Е.С. Квитко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 58-79

12. Результаты общероссийской оценки на основе практики международных исследований / Федеральный институт оценки качества образования. – 2024. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%80%D0%BE%D1%81_%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%B0_%D0%A4%D0%93-2024.pdf (дата обращения: 07.04.2026)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (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)

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ И В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕДИАСРЕДЫ

Аннотация. В настоящем исследовании обсуждаются основные методические принципы формирования программы профессиональной переподготовки специалистов в области рекламы и связей с общественностью. В статье представлен анализ методической структуры дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Реклама и связи с общественностью», разработанной в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина. Анализируется соответствующая нормативно-правовая база. Исследуется проблема интеграции требований ФГОС ВО, профессионального стандарта «Специалист по продвижению и распространению продукции СМИ» и актуальных запросов индустрии. Рассматриваются модульный принцип построения содержания, междисциплинарные связи, соотношение теории и практики, а также система оценки компетенций. Авторы приходят к выводу, что предложенная модель обладает высокой адаптивностью и может служить прототипом для аналогичных программ в системе дополнительного профессионального образования. В статье анализируется содержание образовательной программы. Выявляются основные содержательные блоки и модули. Представляется структура и система оценки результатов. В заключении делаются выводы об основных методических принципах разработки программы.

Ключевые слова: методическая подготовка, реклама и связи с общественностью, профессиональная переподготовка, модульное обучение, компетентностный подход, цифровые коммуникации, дистанционные образовательные технологии.

*Annotation***.** This study discusses the main methodological principles of forming a professional retraining program for specialists in the field of advertising and public relations. The article presents an analysis of the methodological structure of the additional professional retraining program "Advertising and public Relations", developed at the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. The relevant regulatory framework is being analyzed. The problem of integrating the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education, the professional standard "Specialist in the promotion and distribution of media products" and current industry demands is investigated. The modular principle of content construction, interdisciplinary connections, the relationship between theory and practice, as well as the competence assessment system are considered. The authors conclude that the proposed model is highly adaptable and can serve as a prototype for similar programs in the system of additional professional education. The article analyzes the content of the educational program. The main content blocks and modules are identified. The structure and evaluation system of the results are presented. In conclusion, conclusions are drawn about the main methodological principles of the program development.

Key words: methodological training, advertising and public relations, professional retraining, modular training, competence approach, digital communications, distance learning technologies.

Введение. Современный рынок коммуникаций переживает время, которое в будущем могут назвать трансформационным. Впервые в истории человечества сгенерировано такое количество информации, которое начинает препятствовать нормальной медиакоммуникации [1; 2]. Беспрецедентный поток данных буквально захлестывает аудиторию, формируя состояние информационной перегрузки. Способности человека по восприятию и переработке информации достигают естественного предела, что напрямую снижает вовлеченность пользователей и заставляет бренды искать новые методы привлечения внимания, зачастую слишком навязчивые и агрессивные, такие как, например, гиперболизированные заголовки.

Информационную перегрузку дополняет снижение профессионализма медиааакторов, причиной чего является радикально сниженный порог вхождения в медиапространство, когда буквально любой пользователь может запустить свой канал, от блога до подкаста. Это также перенасыщает медиапространство.

Активное внедрение генеративных технологий искусственного интеллекта дополнительно усугубляет ситуацию. По данным отчета SberCIB «Тренды контента 2026: как ИИ меняет производство и что учесть бизнесу», использование ИИ существенно снижает стоимость создания информации, что стимулирует еще больший объем публикаций и усиливает борьбу за внимание потребителя [7].

Все это формирует новые требования к специалистам сферы медиа, в области рекламы и связей с общественностью.

Стремительная трансформация медиасреды, появления ИИ, возникновение новых каналов передачи информации требуют от профессионалов этой сферы не только общекультурных компетенций и базовых знаний, но и способности быстро адаптироваться к сложившимся условиям. Актуализация теоретического анализа трансформации медиаинститутов и медиаотношений объясняется причинами внешнего и внутреннего характера [3].

Мы полагаем, что именно сейчас актуальной становится тенденция востребованности программ профессиональной

переподготовки в области медиа, в рамках которых возможно в короткий срок формирование соответствующей профессиональной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Современные экономические и социальные условия потребовали подготовки работника, обладающего такими личностно-профессиональными качествами, как способность адаптироваться к изменяющимся условиям, готовность учиться, легко менять сферу деятельности и пр. [1].

Объектом данного исследования стала дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Реклама и связи с общественностью», реализуемая в НГПУ им. К. Минина. Предметом исследования – методическая концепция построения учебного плана, включая структуру, содержательное наполнение, соотношение видов учебной работы и систему контроля.

Целью настоящего исследования является выявление и обоснование методических принципов, позволяющих создать и разработать востребованные образовательные продукты предметной области медиакоммуникации в системе дополнительного образования.

Представляется необходимым проанализировать нормативно-правовую базу дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Реклама и связи с общественностью», реализуемой в НГПУ им. К. Минина. Программы дополнительного образования разрабатываются в соответствии с широким спектром нормативных документов:

– Федеральным законом «Об образовании в РФ» [4];

– ФГОС ВО по направлению 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» [5];

– Профессиональный стандарт 06.009 «Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации» [6].

Соблюдение требований перечисленных документов легло в основу данной программы, что в свою очередь, обеспечивает двойную ориентацию: на академический стандарт (формирование профессиональных компетенций) и на реальную трудовую деятельность (освоение конкретных трудовых функций).

Также в процессе формирования рассматриваемой программы были учтены основные методологические подходы в области профессионального образования.

Методологическую базу программы профессиональной переподготовки составили компетентностый, личностно-ориентированный и модульный подходы.

Компетентностный подход ориентирован на результат, то есть формирование у выпускников востребованных компетенций, таких, как работа с Яндекс Директ, Яндекс Метрика, владение методами SEO/SEM, SMM, контент-маркетинга, ИИ-инструментами, с опорой на аналитическое мышление и цифровую коммуникабельность. Акцент делается на практике, где слушателям предлагается моделирование кейсов, работа с профессиональными инструментами и создание портфолио. Это означает, что программа профессиональной переподготовки выстраивается не вокруг абстрактного накопления теоретических знаний, а вокруг формирования целостного набора компетенций, востребованных в условиях цифровой трансформации медиасреды. Итоговая компетентность измеряется готовностью решать реальные задачи, например, планировать компании, анализировать эффективность и адаптировать стратегии.

Личностно-ориентированный подход предполагает индивидуальную образовательную траекторию слушателя, что позволяет максимально учесть его профессиональные цели, уровень исходной подготовки, темп освоения материала и специфику карьерного запроса. После диагностики компетенций (путем анкетирования, тестирования, собеседования) слушателю предлагаются вариативные модули, гибкий темп обучения, персонализированные задания и консультации с куратором.

Модульный подход делит программу на девять логически завершенных модулей с разными формами контроля (тесты, практические задания, проекты, защита портфолио). Такая организация обеспечивает построение гибкой траектории освоения компетенций, четкое понимание результатов и возможность актуализировать отдельные блоки без пересмотра всей программы. Каждый модуль объединяет взаимосвязанные темы и учебные элементы, выстроенные по принципу «от фундамента к практике».

Далее предлагаем детально рассмотреть и проанализировать структуру и содержание программы.

Цель программы заключается в формировании с слушателей курса профессиональных компетенций и трудовых функций, необходимых для управления современными коммуникационными процессами в рамках деятельности по созданию эффективных рекламных компаний.

Стоит отметить, что данная программа профессиональной переподготовки ориентирована на две области профессиональной деятельности: 06 Связь, информационные и коммуникационные технологии, а также 11 «СМИ, издательство и полиграфия». Перечисленные особенности отражают междисциплинарный характер данного образовательного продукта.

В рамках разработки программы был реализован принцип опоры процесса формирования профессиональной компетентности на содержание трудовых функций, заложенных в профессиональном стандарте А/01.5 «Реализаций продукции СМИ», что позволяет обеспечить тесную связь между теорией и практикой.

Данная образовательная программа состоит из девяти образовательных модулей, которые возможно разделить на три основных блока:

– теоретический блок;

– коммуникационный блок;

– прикладной (проектный).

Теоретический блок включает в себя дисциплины и темы из области нормативно-правового регулирования, а также темы, связанные с этическими аспектами профессиональной деятельности специалиста в области рекламы и связей с общественностью.

Блок коммуникационный представляет собой раздел программы, в котором описываются сущностные характеристики рекламы, основные понятия, история и теория медиа, психология деловых коммуникаций.

Содержание прикладного (проектного) модуля заключается в формировании компетенций в области планирования и организации рекламных кампаний, управления личным потенциалом, а также в области работы с информационными ресурсами и искусственным интеллектом.

Общая трудоемкость программы составляет 640 часов, из них 512 аудиторных. При этом в рамках разработки были учтены требования к соотношению лекционных и практических занятий. Лекции составляют 35,5%, практические занятия – 64,5 % от аудиторных занятий.

Особое значение приобретает формат реализации программы профессиональной переподготовки. В связи с тем, что данная программа является дополнительной, актуальным становится внедрение принципов смешанного обучения, когда часть образовательного компонента реализуется в дистанционном формате. Данный формат позволяет расширить географию слушателей программы, обеспечить гибкость и индивидуализацию образовательной траектории.

Система контроля и оценки результатов по данной программе обеспечивает валидность и качество. Итоговая аттестация проводится в форме комплексного экзамена, который включает тестирование по теоретическому блоку и решение профессиональных и контекстных задач.

Стоит также отметить, что система оценивания включает выполнение профессиональных задач и оценку их выполнения профильными индустриальными партнерами, что повышает объективность системы оценивания и ориентацию на запрос работодателя и рынок труда.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы: для обеспечения рынка квалифицированными специалистами в сфере рекламы и связей с общественностью, программа должна обладать следующими признаками:

1. *Интегративность.* Программа методически грамотно синтезирует требования ФГОС, профессионального стандарта и реальные запросы рынка. Это достигается через матрицу соответствия компетенций и трудовых функций.

2. *Практико-ориентированность.* Преобладание практических занятий (64,5%) над лекционными, наличие модулей по планированию кампаний и брендингу, а также итогового проекта формируют у слушателя готовность к выполнению конкретных трудовых действий («Реализация продукции СМИ», «Организация поставки» и др.).

3. *Гибкость и технологичность.* Использование дистанционных образовательных технологий и модульного принципа позволяет адаптировать программу под различные категории слушателей, включая работающих профессионалов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

4. *Соответствие цифровой повестке.* Включение модуля о мировых информационных ресурсах, психологии цифровых коммуникаций и регулирования рекламы в интернете (модуль 1, тема 1.6) обеспечивает подготовку к работе в современной цифровой среде.

В качестве рекомендации можно предложить усилить в программе раздел по работе с нейросетевыми инструментами для генерации контента и аналитики (в рамках модулей 2 или 5), а также исправить технические неточности в разделе кадрового обеспечения.

Таким образом, методическая концепция дополнительной профессиональной подготовки «Реклама и связи с общественностью» НГПУ им. К. Минина представляет собой сбалансированную, инновационную и социально-ориентированную модель профессиональной переподготовки, которая может быть рекомендована к масштабированию в других педагогических и классических университетах.

Литература:

1. Алексеева, Н.Р. Проблема подготовки студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий для создания рекламного продукта / Н.Р. Алексеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 3-9. – EDN RCGSLF

2. Антонова, Н.В. Психология массовых коммуникаций: учебник и практикум для вузов / Н.В. Антонова. – Москва: Юрайт, 2026. – 306 с. – ISBN 978-5-534-21636-3. – URL: https://urait.ru/bcode/582857 (дата обращения: 26.04.2026)

3. Вартанов, С.А. Медиакоммуникационная индустрия: к теоретическому обоснованию категории / С.А. Вартанов // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2023. – Т. 48. – № 6. – С. 3-36. – DOI: 10.30547/vestnik.journ.6.2023.336. – EDN EHEZPV

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

5. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 № 512 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью».

6. Профессиональный стандарт «Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации» (06.009): утвержден приказом Минтруда России от 04.08.2014 № 535н.

7. Тренды контента 2026: как ИИ меняет производство контента и что учесть бизнесу / Сбер СИБ. – URL: https://sbercib.ru/publication/trendi-kontenta-2026-kak-ii-menyaet-proizvodstvo-kontenta-i-chto-uchest-biznesu (дата обращения: 21.04.2026)

УДК 378.147.34; 378.14.014.13

кандидат экономических наук, доцент кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков Синякова Анна Филимоновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва);
профессор кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков Сухинин Валерий Евгеньевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕНСИВНОГО КУРСА СЕВЕРНОГО ВАРИАНТА СОВРЕМЕННОГО КОРЕЙСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье проанализирован опыт организации и проведения дополнительной программы профессиональной переподготовки «Практика устного перевода (корейский язык «культурный язык» КНДР) – русский язык». Аргументированно обоснована важность изучения северного варианта корейского языка для развития компетенций студентов в сфере устного перевода с учетом знания особенностей «культурного языка» КНДР и основ коммуникации и переводческой деятельности с ним. Представлены трудоёмкость и тематическое содержание двух учебных модулей программы, а также описаны материалы, по которым проводились занятия. Определены сложности, на которые стоит обратить особое внимание в процессе преподавания северного варианта корейского языка студентам среднего и продвинутого уровня, обучавшимся преимущественно на материалах, отражающих южный вариант корейского языка. Проведенное исследование может быть полезным в теоретическом и практическом плане для научной и педагогической деятельности в изучении корейского языка.

Ключевые слова: корейский язык; два варианта корейского литературного языка; «культурный язык» КНДР; Корейский полуостров; перевод и переводоведение; языковые компетенции.

Annotation. The article focuses on the experience of organizing and implementing the additional professional retraining program «Interpretation Practice (Korean, the «cultural language» of the DPRK) – Russian». The importance of studying North Korean

standard of the Korean language for developing students' interpreting competencies is substantiated, taking into account the characteristics of the «cultural language» of the DPRK and the fundamentals of communication and translation with it. The workload and subject matter of the two training modules of the program are presented, as well as the materials used for the lessons. Difficulties that require special attention in teaching the North Korean language standard to intermediate and advanced students who have studied primarily using materials reflecting the South Korean language standard are identified. The research may be useful in academic and practical terms for research and teaching activities in the study of the Korean language.

Key words: Korean language; two variants of the Korean literary language; «cultural language» of the DPRK; Korean Peninsula; translation and interpretation studies; linguistic competencies.

Введение. Отношения нашей страны с государствами Корейского полуострова берут свое начало в конце XIX века. После 1948 года дипломатические контакты поддерживались с Корейской Народно-Демократической Республикой, с начала 1990-х годов после установления дипломатических отношений с Республикой Корея Россия взаимодействует и с Северной и с Южной Кореей [11], в настоящее время особенно интенсифицировалось сотрудничество с Пхеньяном, таким образом преподавание и изучение корейского языка сохраняет и даже повышает значимость. Профессионально востребованными становятся специалисты, владеющие северным вариантом корейского языка.

В этой связи целью данной статьи является анализ опыта проведения интенсивного курса современного корейского литературного языка КНДР в Московском государственном институте международных отношений (Университете) МИД России.

Изложение основного материала статьи. В отечественном корееведении в целом устоялся вывод о том, что нарастание процессов дивергенции языка Севера и Юга Кореи вследствие раскола страны после 1945 года и образования в 1948 году двух государств – Корейской Народно-Демократической Республики и Республики Корея с разным общественным строем, в условиях почти полного отсутствия контактов между ними, проведения разнонаправленной языковой политики, влияния разных диалектов и иностранных языков (русского и английского при тесных связях соответственно с СССР и США) при недостаточно укоренившихся в предшествующий период нормах литературного языка привело к формированию к концу 1960-х годов двух вариантов современного корейского литературного языка – «культурного языка» КНДР (문화어) и «стандартного языка» РК (표준어) [9; 7; 2; 13; 14].

Причем эти варианты не только различаются между собой, но и серьёзно отошли от общего для всего Корейского полуострова (по состоянию до 1945 года) литературного языка. Степень расхождения вариантов оказалась весьма значительной, несмотря на исторически сравнительно короткий период их раздельного функционирования. Однако это не привело к потере возможности взаимопонимания, чтобы говорить об образовании двух различных языков.

Каждый из вариантов обладает системой кодифицированных языковых норм и является образцовым для населения соответствующих территорий.

В этой связи перед преподавателями корейского языка российских вузов встает задача подготовки специалистов, знакомых с особенностями двух указанных вариантов языка и способных продуктивно работать как на Севере, так и на Юге Корейского полуострова. До установления дипломатических отношений между СССР и РК в сентябре 1990 года преподавание велось с ориентацией на северокорейские нормы, поскольку СССР в октябре 1948 года первым признал КНДР и затем поддерживал дипломатические отношения только с Пхеньяном. Однако после 1990 года на фоне бурного развития связей с Сеулом преподавание в основном переориентировалось на южнокорейские нормы, что нашло отражение в вышедших за три с лишним десятилетия многочисленных учебниках и пособиях, на которых выросло новое поколение отечественных корееведов, недостаточно знакомых с особенностями языка на Севере.

Объективности ради следует отметить, что в МГИМО МИД России, выпускникам которого предстояло работать на дипломатическом поприще в посольствах и генконсульствах в КНДР (Пхеньян, Чхонджин) и РК (Сеул, Пусан), а также общаться в Москве северокорейскими и южнокорейскими дипломатами, традиция обращения в преподавании к северокорейским материалам не прерывалась, чему, в частности, способствовало участие в образовательном процессе таких опытных специалистов, как В.Н. Дмитриева и Т.А. Новикова [15; 16]. Это нашло отражение и в используемых учебных пособиях, например, Т.А. Новикова, О.В. Аптеева «Корейский язык для специалистов-международников» [10], а также в продолжении, хотя и с перерывами, практики направления студентов на летнюю стажировку в Университет имени Ким Ирсена в Пхеньяне.

В настоящее время северокорейские материалы, наряду с южнокорейскими, регулярно прорабатываются на языковых занятиях (отдельные номера газет, журналов, сообщения СМИ, особенно Центрального телеграфного агентства Кореи), неизменно включаются в экзаменационные задания (переводы письменные и с листа без подготовки), особенно на старших курсах. Была подготовлена специальная работа с изложением особенностей северокорейского варианта языка: В.Е. Сухинин «Культурный язык» в КНДР» [14]. Кроме того, изданы учебные пособия с включением северокорейских материалов: «Из корейской поэзии XX века», составитель В.Е. Сухинин [5]; А.Ф. Синякова, В.Е. Сухинин «О Корее на корейском» [12]; Сухинин В.Е. «Читаем корейские рукописные тексты».

Необходимость уделять больше внимания изучению северокорейского варианта языка признают наши коллеги и в других российских вузах, особенно связанных с подготовкой переводчиков и международников (МГЛУ, Дипломатическая академия), что отмечено Д.В. Мавлеевой, Е.А. Похолковой «О важности преподавания двух вариантов корейского языка при обучении переводу» [6], А.П. Минаевым «Особенности преподавания Северного (КНДР) и Южного (РК) вариантов корейского языка» [8].

После второго (первый состоялся в июле 2000 года) визита президента В.В.России Путина в КНДР в июне 2024 года и подписания Договора о всеобъемлющем стратегическом партнерстве между Российской Федерацией и КНДР [3], когда отношения двух стран вышли на беспрецедентно высокий уровень, в Управлении языковой подготовки МГИМО возникла идея интенсифицировать подготовку профессионалов с хорошим знанием северного варианта корейского языка. Для этого, в частности в рамках программы «Приоритет 2030», была разработана и реализована дополнительная программа профессиональной переподготовки «Практика устного перевода: корейский язык («культурный язык» КНДР) – русский язык» по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение. Программа была подготовлена доцентом кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков А.Ф. Синяковой при участии профессора кафедры В.Е. Сухинина и старшего преподавателя кафедры Я.Е. Пакуловой [4].

Цель программы заключается в совершенствовании компетенций студентов в сфере устного перевода с учетом знания особенностей «культурного языка» КНДР и основ коммуникации и переводческой деятельности с ним. Трудоёмкость курса была определена в 254 часа, из которых 124 часа отводилось на контактную работу обучающихся с преподавателем, а 108 – на самостоятельную работу студентов (внеаудиторную работу), 16 часов на самостоятельную проработку видеолекций:

– прослушивание и выполнение интерактивных заданий;

– 6 часов – на итоговую аттестацию.

Далее, в связи с сокращением продолжительности обучения с двух до одного семестра (по организационным причинам) в 124 часа практических занятий было зачтено 64 часа из модуля «Перевод» основного курса «Корейского языка» для бакалавриата и магистратуры, а в 108 часов самостоятельной работы обучающихся было зачтено соответствующее время самоподготовки из основного курса.

В Модуле 1 «Теоретические основы и практические аспекты деятельности переводчика» Я.Е. Пакуловой были подготовлены 8 видеолекций, продолжительностью 15-20 минут каждая, с заданиями к ним для индивидуальной самостоятельной проработки студентами в удобное для них время с возможностью повторных обращений к учебным видеофайлам для лучшего усвоения материала. Тематически лекции были представлены в нижеследующей последовательности:

1) Перевод с корейского на русский: алгоритм действий (теория, основные этапы);
2) Перевод с корейского на русский: переводческие трансформации (теория);
3) Перевод с корейского на русский: алгоритм действий (практика);
4) Из истории корейского языка: литературный язык 1930-х гг., «стандартный язык» РК, «культурный язык» КНДР;
5) Язык СМИ КНДР и РК: сходства и различия (лексика);
6) Язык СМИ КНДР и РК: сходства и различия (грамматика);
7) Особенности «культурного языка» КНДР: орфоэпия и орфография;
8) Трудности перевода: безэквивалентная лексика и эмоционально-оценочные средства языка.

Сухинин В.Е., выпускник факультета корейской филологии Университета имени Ким Ирсена, имеющий опыт многолетней работы в посольстве СССР/ России в КНДР и устного и письменного перевода, провел со студентами 30 практических аудиторных занятий (суммарно 60 часов) второго Модуля «Устный перевод с русского на корейский и с корейского на русский», по два раза в неделю в вечернее время после основных занятий в МГИМО.

На учебных парах отрабатывались навыки неподготовленного (с листа, с экрана и на слух) устного перевода с корейского языка на русский и в меньшей степени – с русского на корейский. Преимущественно использовались свежие номера газеты «Нодон синмун» (орган ЦК Трудовой партии Кореи), сайт этого издания в интернете, распечатанные материалы Центрального телеграфного агентства Кореи и сайта МИД России. При этом обращалось внимание обучающихся на лексические, грамматические, орфографические, орфоэпические, стилистические особенности «культурного языка» КНДР, отличия от более привычных для слушателей южнокорейских норм и узуса. При переводе с русского на корейский требовалось следовать именно северокорейским языковым нормам и не допускать смешения в речи норм «культурного» языка и «стандартного» языка.

Первоначально предполагалось, что к занятиям будут допущены студенты четвертого курса факультета международных отношений и факультета международных экономических отношений, а также магистратуры, изучающие корейский язык качестве первого иностранного и демонстрирующие отличные и хорошие результаты на экзаменах. Но с учётом того, что предложенный курс носил факультативный характер, а также в целях поощрения стремления студентов к углублению языковых компетенций и навыков в группу были зачислены все желающие из соответствующих категорий, всего записалось 16 человек. Однако в процессе занятий, приводившихся с сентября по декабрь 2025 года, из-за сложности программы обучения четверо студентов вышли из группы по собственному желанию.

На итоговой аттестации в январе 2026 года из 12 человек двое показали отличные результаты, семеро – хорошие и трое – удовлетворительные. В марте 2026 года состоялось вручение дипломов о профессиональной переподготовке магистрантам и сертификатов студентам курсов факультетов международных отношений и международных экономических отношений [1]. Студентам четвертого курса сертификаты будут заменены на дипломы после получения дипломов бакалавров МГИМО.

По итогам проведения учебного курса и по результатам итоговой аттестации студентов можно выделить ряд сложностей в освоении программы. Прежде всего, студенты, которые в основном занимались по учебным материалам, в которых представлен преимущественно южнокорейский вариант языка, устойчиво путают наименование Кореи, употребляемое на Севере и на Юге. Также к числу лексических сложностей относится разница в названиях должностей, министерств, ведомств, которые неизменно присутствуют в общественно-политических текстах. Кроме того, стоит отметить, что недостаточное знание фактологических реалий стран изучаемого языка, в том числе особенностей политической системы, имен и должностей современных политических и общественных деятелей разных стран, названий международных организаций и органов исполнительной власти, негативно влияет на развитие переводческих компетенций слушателей. И наоборот, широкие фоновые знания и эрудиция привносят существенный вклад в совершенствование общих языковых компетенций.

Участники, успешно завершившие учебную программу, говорят, что удовлетворены полученными знаниями и навыками и считают их полезными для дальнейшей работы на корейском направлении. Студенты отмечают, что интенсивная программа наполнена большим количеством информации и практики с актуальными материалами газеты «Нодон синмун», что позволяет погрузиться в живой язык и текущую повестку. В то же время говорят о сложности некоторых материалов в силу незнакомой лексики, грамматики и метафорических оборотов. Слушатели высоко оценивают тематические видеолекции, указывая, что в них чётко и структурировано объясняются различия и сходства между северокорейским и южнокорейским вариантами языка.

Стоит отметить, что ввиду интенсивности курса и его практической направленности использовалось много материалов текущей повестки, что, в отличие от работы с предварительно структурированными учебными материалами, не всегда позволяет сохранить системность, поскольку невозможно предугадать, какая тематика получит развитие и возникнет на повестке дня. Кроме того, в силу технических ограничений нет возможности на постоянной основе в процессе аудиторных занятий включать актуальные аудио- и видеоматериалы северокорейских СМИ, что не позволяет использовать их для аудирования.

Вместе с тем следует объективно признать, что несмотря на бесспорную ценность рассматриваемого проекта в плане совершенствования языковой подготовки студентов, расширения их знаний о реалиях КНДР, углубления профессиональных компетенций, подготовиться к полноценной переводческой работе на северокорейском направлении за столь короткий срок не представляется в полной мере возможным. Одновременно с основным изучением корейского языка в качестве первого иностранного в неязыковом вузе, каковым является МГИМО, описываемый факультатив образует лишь фундамент для дальнейшего профессионального совершенствования в выбранной области в процессе дальнейшей практической работы на том или ином направлении, связанном с Кореей.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что нами была предпринята попытка актуализировать потребность в изучении особенностей двух вариантов корейского языка. На страницах статьи было представлено содержание, показана организация дополнительного курса по изучению северного варианта современного корейского литературного языка, были выделены сложности для обучающихся.

Организация и проведение интенсивного курса северного варианта современного корейского литературного языка для студентов четвертого курса бакалавриата и студентов магистратуры МГИМО МИД России оценивается положительно руководством вуза, преподавателями, слушателями курса.

Данный курс дополнительной программы профессиональной переподготовки способствует формированию у студентов целостной картины корейского языка, систематизирует знания в части грамматических, лексических и фонетических особенностей языка КНДР, правил правописания.

С точки зрения расширения компетенций в аспекте лингвострановедения безэквивалентная лексика и эмоционально-оценочные средства языка, присущие «культурному языку», отражают идеологию и менталитет общества, владение ими повышает профессиональную уверенность будущего выпускника, формирует его как специалиста, готового к межкультурному диалогу, уважающего и понимающего страны изучаемого языка.

Литература:

1. Вручение дипломов о профессиональной переподготовке. МГИМО Университет. – URL: https://mgimo.ru/about/news/departments/dip-kpp-lang-04-03-26/ (дата обращения: 17.04.2026)

2. Дмитриева, В.Н. К вопросу о двух вариантах корейского языка / В.Н. Дмитриева // Политические, экономические и культурные аспекты объединения Кореи. – Ч. II. – Москва: ИДВ РАН, 1997. – С. 64-69

3. Договор о всеобъемлющем стратегическом партнерстве между Российской Федерацией и Корейской Народно-демократической Республикой, 19.06.2024. – URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/62546/ (дата обращения: 17.04.2026)

4. Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Практика устного перевода (корейский язык («культурный язык» КНДР) – русский язык)» по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение. – Москва: МГИМО-Университет, 2025. – URL: https://mgimo.ru/about/news/announce/translation-korean-2025/ (дата обращения: 17.04.2026)

5. Из корейской поэзии XX века. Краткая хрестоматия для изучающих корейский язык / сост. В.Е. Сухинин. – Москва: МГИМО-Университет, 2015. – 163 с.

6. Мавлеева, Д.В. О важности преподавания двух вариантов корейского языка при обучении переводу / Д.В. Мавлеева, Е.А. Похолкова // Didactica Translatorica. – 2024. – № 1. – С. 22-24

7. Мазур, Ю.Н. Становление норм литературного языка в КНДР / Ю.Н. Мазур // Проблемы Дальнего Востока. – 1975. – № 1. – С. 141-149

8. Минаев, А.П. Особенности преподавания Северного (КНДР) и Южного (РК) вариантов корейского языка / А.П. Минаев // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: материалы VI международной научно-практической конференции. – Москва: Дипломатическая академия МИД Российской Федерации, 2023. – С. 242-247

9. Никольский, Л.Б. Из истории становления национального литературного языка в Корее / Л.Б. Никольский // Проблемы востоковедения. – 1960. – № 6. – С. 59-69

10. Новикова, Т.А. Учебник корейского языка для специалистов-международников / Т.А. Новикова, О.В. Аптеева. – Москва: МГИМО-Университет, 2008. – 294 с.

11. Российско-корейские отношения в формате параллельной истории / А.В. Торкунов, А.Н. Панов, Б.Б. Пак [и др.]; под ред. А.В. Торкунова и Ким Хакчуна. – Москва: Аспект Пресс, 2022. – 942 с.

12. Синякова, А.Ф. О Корее на корейском: учебное пособие по лингвострановедению / А.Ф. Синякова, В.Е. Сухинин. – Москва: ИД МГИМО, 2025. – 99 с.

13. Скорбатюк, И.Д. Языковые проблемы расчленённой Кореи / И.Д. Скорбатюк // Актуальные проблемы Корейского полуострова: сборник статей.– Москва: ИДВ РАН, 1991. – № 1. – С. 116-165

14. Сухинин, В.Е. «Культурный язык» в КНДР: краткий очерк / В.Е. Сухинин. – Москва: МГИМО, 2024. – 105 с.

15. Сухинин, В.Е. Некоторые общие проблемы методики преподавания двух вариантов корейского литературного языка / В.Е. Сухинин // Социопрагматика и преподавание иностранных языков: сборник научных трудов. – Москва: МГИМО МИД РФ, 1997. – С. 145-150

16. Сухинин, В.Е. О преподавании корейского языка в МГИМО / В.Е. Сухинин // Филологические науки в МГИМО. – 2015. – № 3(3). – С. 116-126

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Славина Лилия Рустамовна
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Мустафина Лилия Рашидовна
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация Целью данного исследования стало теоретическое обоснование и практическая демонстрация эффективности межпредметного взаимодействия при формировании языка для специальных целей (ЯСЦ) у студентов инженерных направлений (на примере профиля «Прикладная математика и информатика»). В качестве инструмента межпредметной интеграции предлагается создание билингвального профессионального глоссария в рамках совместной работы курсов «Иностранный язык в профессиональной сфере» и «Языки и методы программирования». Основные результаты статьи включают разработку и апробацию модели билингвального глоссария (на 100 единиц) с единой структурой словарной статьи. В результате исследования авторы пришли к выводу, что межпредметное взаимодействие через создание билингвального глоссария является эффективным и воспроизводимым методическим инструментом, который может быть адаптирован для любых инженерных направлений.

Ключевые слова: язык для специальных целей, профессиональная коммуникация, межпредметное взаимодействие, междисциплинарность, билингвальный глоссарий.

Annotation. The purpose of this study was to provide a theoretical justification and practical demonstration of the effectiveness of interdisciplinary interaction in the formation of a language for special purposes (LSP) for engineering students (using the Applied Mathematics and Computer Science training programme as an example). The creation of a bilingual professional glossary as part of

the joint work of the courses «Foreign Language in the Professional Field» and «Programming Languages and Methods» is proposed as a tool for interdisciplinary integration. The main results of the article include the development and testing of a bilingual glossary model (100 units) with a unified dictionary entry structure. As a result of the study, the authors concluded that interdisciplinary interaction through the creation of a bilingual glossary is an effective and reproducible methodological tool that can be adapted for any engineering field.

Key words: language for specific purposes, professional communication, interdisciplinary interaction, multidisciplinary approach, bilingual glossary

Введение. Формирование профессионального языка специалиста в сфере информационных технологий определяет успешность профессиональной коммуникации. Готовность студентов инженерных специальностей к профессиональной коммуникации, как в формальных, так и в неформальных ситуациях на различных площадках формируется и совершенствуется на специализированных учебных дисциплинах и на курсах профессионального иностранного языка. Учебно-профессиональная сфера – это база для формирования языка для специальных целей будущего специалиста [10, С. 874-883]

Учебно- профессиональный дискурс объединяет в себя не только формы работы в рамках учебной деятельности, но и знакомство с профессиональной и экспертной средой вне учебного процесса. В рамках межпредметного обучения (CLIL) необходимо не просто включить язык в другую дисциплину, а интегрировать материал из разных областей, используя знания, коммуникативные, когнитивные и культурные составляющие, для достижения целей каждого предмета.

Умение работать с типами дискурса и понимание жанров (лекции, семинары, профессиональные формальные и неформальные деловые ситуации коммуникации, профессиональный документооборот, статьи), соблюдение норм общения и уместности использования различных подсистем профессионального языка – это компоненты ключевой коммуникативной компетенции в условиях реализации ФГОС 3+ в высшей технической школе. Парадигма межпредметности и междисцплинарности в высшем образовании реализуется в форматах учебных курсов, интегрирующих различные области знаний, методах и учебных техниках, применяемых в рамках учебной деятельности. М.А. Худякова, И.Н. Власов в своем исследовании поднимают вопрос возможности и рисков практик интеграции разнообразных научных подходов в рамках одной образовательной программы. Они подчеркивают важность выветренности «взаимопроникновения дисциплин при сохранении их научной самостоятельности и целостности», так как «полное слияние дисциплин в единую систему может привести к потере глубины знаний в отдельных областях. С другой стороны, излишняя дистанцированность не позволит реализовать потенциал мультидисциплинарного подхода» [9, С. 231-232].

В нашем понимании, межпредметное взаимодействие узкоспециализированных инженерных дисциплин и курса иностранного языка (чаще всего английского) – это не просто дополнение, а стратегическая необходимость в подготовке современного инженера. Это взаимодействие превращает знание языка из абстрактной дисциплины в практический инструмент профессиональной деятельности. Профессиональная картина мира студента, как «целостной системы знаний, ценностей, смыслов и методов деятельности, характерных для определенной деятельности» [1, С. 341] формируется через концептуализирующий и структурирующий инструмент – профессиональный язык.

Выбор предметных областей с точками соприкосновения и взаимообогащения связан с тем, что язык для специальных целей в сфере информационных технологий становится актуальным для всех инженерных направлений. По некоторым данным, доля профессий для которых цифровые навыки являются обязательными, составляют от 45% до 65% рынка труда, с тенденцией к дальнейшему росту [3, С. 85].

Данный факт предполагает необходимость формирования цифровых навыков наряду с лингвокультрологическими и страноведческими компетенциями на всех направления инженерного образования на дисциплинах языкового цикла с прицелом на развитие навыков коммуникации на родном и иностранном языках.

Формирование профессиональной языковой компетенции будущих инженеров в нашем понимании основывается на применении поэтапного внедрения элементов академических (классических) методов, предметно-языкового интегрированного обучения и практико-ориентированного подхода через междисциплинарное взаимодействие. Организация видов учебной деятельности рассматривается «в совместных методиках предметно-языкового интегрированного обучения, обучение через выполнение реальных профессиональных задач и методик, специализирующихся на метаязыке конкретной специальности через работу над актуальной лексикой и разных видов специализированных текстов» [5, С. 6], обучение посредством выполнения реальных профессиональных задач (кейсов) и других проектных технологий, заключающихся в поиске и обработке иноязычной информации.

Процесс бурного развития ИТ связано с появлением огромного пласта терминологических и профессиональных неологизмов, чаще англицизмов. Глобальная тенденция проникновения англицизмов в языки, формирующая и профессиональный язык сферы информационных технологий и жаргонизацию подъязыков различных субкультур (геймеров, молодежи и т.д.) с 2000-х годов сопровождается интуитивным распознаванием англоязычных терминов в профессиональной сфере. Поскольку большинство языков программирования, документации и стандартов создаются в англоязычной среде, английский выступает в роли «языка-донора». Это приводит к массовому использованию прямых заимствований (англицизмов) и калькирования. В рамках данной статьи мы представляем некоторый опыт организации самостоятельной работы с целью активации подъязыка ИТ в различных корпоративных и профессиональных риториках на дисциплине «Иностранный язык (английский) в профессиональной сфере» во взаимодействии с учебными курсами ИТ через составление билингвальных профессиональных глоссариев. Необходимость такого вида работы определяется постоянной актуализацией и обновлением терминологической базы ИТ и уточнения дефиниций в различных лексикографических источниках профессионально-ориентированных базах и ресурсах. Специфические структурно-содержательные особенности подъязыка ИТ напрямую связаны и структурно – детерминированы английским языком, что является мотивационной составляющей междисциплинарности учебного процесса, которая взаимодополняет и углубляет освоение русскоязычной и англоязычной версии языка для специальных целей.

Сбор и систематизация профессиональной лексики в ИТ направлении в рамках учебной деятельности необходимы также по причине их трудности дифференциации стилистических помет ИТ-лексики и речевых регистров. В ИТ-дискурсе наблюдается смешение терминологии (нормативной базы), профессионализмов и профессионального сленга. Студентам сложно разграничить эти пласты, так как в реальной коммуникации они функционируют часто синкретично.

Работа над составлением билингвального профессионального глоссария студентами ИТ направления в рамках межпредметной интеграции рассматривается как возможность систематизации ключевых понятий и единого толкования терминов и профессионализмов в контексте учебных тем. Данная форма организации учебного процесса служит инструментом для формирования профессиональной коммуникативной компетенции и расширения лингвострановедческих и лингвистических знаний и навыков применения иностранного языка в профессиональной сфере, что является гипотезой предлагаемого подхода.

Изложение основного материала статьи. Методы и способы работы в междисциплинарном взаимодействии должны полагаться на метапредметность и учитывать такие составляющие, как предметно-содержательный, социально-языковой, культурный и познавательно-обучающий аспекты. Поэтому продвинутым этапом формирования профессиональной языковой компетенции инженера являются подходы, которые делают акцент на практическом использовании языка в смоделированных или реальных профессиональных контекстах. В этой связи студентам профиля «Прикладная математика и информатика» было предложено совместно с дисциплиной «Языки и методы программирования» создание билингвального глоссария на базе цифрового образовательного ресурса (ЦОР) по конкретным темам спецдисциплины. Платформой для фиксации лексических единиц служит ЦОР (цифровой образовательный ресурс), созданный на базе LMS Moodle *(edu.kpfu.ru)*, который предполагает возможность самостоятельной работы студентов с русскоязычными и англоязычными дополнительными учебными материалами и профильной документацией. Функционал позволяет создавать курсы с использованием файлов (PDF, doc, видео), форумов, чатов, тестов и заданий, а также глоссарий, с возможностью редактирования всеми участниками курса. Студентам был предложен заранее отобранный и верифицированный создателями курса – преподавателями спецдисциплины «Языки и методы программирования» и предмета «Иностранный язык в профессиональной сфере» контент и базы данных для решения кейсов. Контент представляет собой ссылки на профессиональные форумы, обучающие материалы на русском и английском языках. Методика отбора профессиональных платформ представляет собой изучение их лексико-тематической направленности с точки зрения образовательных целей задач предмета «Иностранный язык в профессиональной сфере» и профессионального содержания в соответствии с учебными задачами применительно к спецдисциплине «Языки и методы программирования». Исходя из профессионально-коммуникативных и функционально-тематических характеристик, были определены следующие тематические группы: языки программирования и технологии, профессиональные роли и должности, процессы разработки, инструменты и среды, сетевые и системные понятия, данные и алгоритмы, компании и сообщества. Количественный анализ частотности профессионального субъязыка высокого и низкого регистров на ключевых ИТ-ресурсах (habr.com, stackoverflow.com, linux.org.ru, opennet.ru) с применением балльной системы (3 балла – >100 упоминаний, 2 – 30-99, 1 – 1-29, 0 – отсутствие) и расчета среднего балла по группам наглядно доказал: каждая платформа формирует уникальную лингвистическую экосистему. *Habr.com* и *Stackoverflow.com* лидируют по частотности профессиональной лексики (наибольший средний балл), охватывая все тематические блоки, особенно активны профессионализмы семантических групп по обработке данных, сетевых систем и языков программирования. *Linux.org.ru* демонстрирует выраженный профиль в администрировании. *Opennet.ru* фокусируется на системном администрировании. Это подтверждает тезис о платформах как «нишевых сообществах», создающих собственные «языковые режимы» и выступающих фильтром для адаптации и легитимации неологизмов. Для фиксации словарной статьи в глоссарии применяется модель билингвального толкового словаря [6, С. 22-37], где заголовочное слово переводится и толкуется на двух языках по следующей модели:1. заголовочное слово (Лемма) и грамматические пометы; 2. дефиниция, контекст (пример употребления) и функционально-стилистические особенности (стилистические пометы); 3. энциклопедическая и справочная информация, где есть указание на термины – дублеты, этимология происхождения и родовидовые связи.

Для более глубокого анализа семантического и стилистического значений профессионализмов студентам предлагается использование искусственного интеллекта (ИИ), который позволяет трансформировать создание билингвального глоссария из рутинного перевода в активный процесс формирования профессиональных языковых компетенций. Основная ценность здесь не в автоматизации, а в возможности критического анализа и отработки коммуникативных ситуаций и понимании функционально-стилистических различий языка для специальных целей.

Система оценки результатов самостоятельной работы студентов разрабатывается комплексно и по 2 блокам: предметно-содержательный (нормативно-справочный) блок, где учитываются точность терминов или профессионализмов, их системность, регистр и жанровое соответствие и контексты, сопоставимость на двух языках, и лингвистический блок – лексико-семантические особенности и этимология понятия и единообразие оформления глоссария.

Результатом учебно-профессионального дискурса стал разработанный студентами билингвальный глоссарий на 100 единиц (https://edu.kpfu.ru/mod/glossary/view.php?id=567264) как прикладной продукт кейс-стади в рамках учебной спецдисциплины «Языки и методы программирования» и предмета «Иностранный язык (английский) в профессиональной сфере» иностранного языка. Билингвальный глоссарий представляет собой упорядоченный в алфавитном порядке список специализированной лексики и терминов на русском и английском языках с их толкованием и комментарием:

Фича, сущ. -и, ж., мн. ч. -и, сленг (англ. Feature – Характеристика, функция) – это специально разработанная особенность или возможность программного обеспечения, предназначенная для выполнения определенной задачи или улучшения пользовательского опыта (в сфере спец. комп. сленга).

«У удалось запустить на Windows XP». действительно киллер фича.

(Источник: https://www.opennet.ru/openforum/vsluhforumID3/134973.html).

Над добавлением юзабилити фичей и украшательств работает как минимум три не связанных между собой команды разработчиков (Источник: https://habr.com/ru/news/851276/comments/).

«Только наш тулчейн умеет делать хорошо для наших ядер» ибо любые фичи в ядрах RISC-V от них будут обязательны к публикации (Источник: https://www.linux.org.ru/forum/talks/17760691?cid=17762386).

Методическая сложность заключается в необходимости обучить студентов различению функционально-стилистической принадлежности слова в условиях, когда сама языковая среда стремится к унификации и стиранию стилистических барьеров.

Основной проблемой для студентов является жанровая классификация, вводимых в профессиональную речь ИТ понятий, чаще неологизмов, как в функционально-стилистическом, так и в номинативном и прагматическом планах, а также «с позиции терминоведения» [8, С. 179].

Существуют разные точки зрения соотнесения терминологии и профессионализмов. Ученые высказывают мнение о целесообразности разграничения профессионализмов и терминов.

В соответствии с концепцией С.В. Гривнева термин характеризуется 256 признаками, среди которых эзотеричность, номинативность, общепризнанность, контекстуальная устойчивость, стилистическая нейтральность, обладающая деривативностью.

Существует мнение, что профессионализмами или профессиональным жаргоном называет стилистически пониженную лексику представленную в устном профессиональном общении и относят к ним разговорные дублеты терминов и дублеты словосочетаний, принятых в научной и официально-деловой речи [7, С. 113]. Профессиональный жаргон обычно действует как разговорный аналог терминов, похожих по значению: например, в своей речи ИТ специалисты часто употребляют вместо слова «бан» (блокировка) слово «кик» (скрыть).

Проблема запаздывания лексикографической фиксации профессионального подъязыка так же представляет сложность для студентов в разграничении понятий профессиональный жаргон и термин. ИТ-сфера развивается быстрее, чем

происходит фиксация норм в академических словарях. Отсутствие актуальной кодификации приводит к тому, что студенты не могут опереться на словарную помету (*спец.*, *проф.*, *жарг.*) для уточнения уместности контекстного применения специального слова. Другими словами, современная ИТ-коммуникация характеризуется смешением регистров профессиональной речи, где профессиональный жаргон проникает в техническую документацию (например, *фикшн* вместо *исправление ошибки*). Это создает ложное представление о стилистической нейтральности таких единиц.

Многие узкоспециальные термины проходят процесс детерминологизации (перехода в общеупотребительный язык) в кратчайшие сроки (например, *интерфейс*, *алгоритм*, *облако*). Это затрудняет определение их текущего функционально-стилистического статуса.

Важным является обсуждаемая научным сообществом проблема определения статуса новых слов, когда грань между индивидуальным употреблением и профессиональной языковой нормой размыта. Обязательным для студентов является понимание, что «у терминов дефинитивность, т.е. возможность определения, является обязательным свойством». Поэтому составление глоссариев является инструментом коммуникации в рамках языковых и узкоспециализированных курсов [2, С. 6].

Выводы. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции – это стержневая задача как языковых курсов, так и профильных дисциплин. В ходе работы над глоссарием студентами были определены следующие сложности и изложены в следующих пунктах: (1) сложность фиксации ЯДС в ИТ-сфере; (2) достоверность толкования, то есть необходимость передать контекстно-зависимые значения и коннотации в глоссарии; (3) сложность функционально-стилистического разграничения ЯСЦ, (3) сложности формализации семантической адаптации заимствований, которые составляют основной пласт профессионального ИТ языка.

Методология трансформации пассивного профессионального языка в активную систему формирования профессиональных коммуникативных компетенций в учебном процессе в межпредметном плане реализуема при помощи такого инструмента как билингвальный глоссарий.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза / Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова // МНКО. – 2024. – № 4(107). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-formirovaniya-professionalnoy-kartiny-mira-u-studentov-vuza (дата обращения: 05.03.2026)

2. Голев, Н.Д. Лексикографирование как метод описания лексики. К теоретическому наследию О. Блиновой / Н.Д. Голев // Вопросы лексикографии. – 2021. – № 21. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/leksikografirovanie-kak-metod-opisaniya-leksiki-k-teoreticheskomu-naslediyu-o-i-blinovoy (дата обращения: 23.04.2026)

3. Капелюк, С.Д. Спрос на цифровые навыки в России: региональные различия / С.Д. Капелюк, И.Н. Карелин // Пространственная экономика. – 2023. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spros-na-tsifrovye-navyki-v-rossii-regionalnye-razlichiya (дата обращения: 26.02.2026)

4. Поленова, А.Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе / А.Ю. Поленова // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf (дата обращения: 26.03.2026)

5. Табанакова, В.Д. Универсальная структура словарной статьи – шаг к формализации лексикографического описания археологической терминологии / В.Д. Табанакова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2020. – Т. 6. – № 3(23). – С. 22-37

6. Тюльнина, В.П. О соотношении терминологической и профессиональной лексики в рамках специальной лексики / В.П. Тюльнина, А.Г. Рудакова // Горный информационно-аналитический бюллетень. – 1997. – № 1. – С. 111-121

7. Фельде, О.В. Профессиональные подъязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения / О.В. Фельде // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4(157). – С. 178-184

8. Худякова, М.А. Развитие междисциплинарных программ в высшем образовании России / М.А. Худякова, И.Н. Власова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2(75). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhdistsiplinarnyh-programm-v-vysshem-obrazovanii-rossii (дата обращения: 08.04.2026)

9. Цховребов, А.С. Понятия «научный стиль речи» и «язык специальности» в практике преподавания РКИ: инженерно-технический профиль / А.С. Цховребов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 4. – С. 874-883. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-874-883 (дата обращения: 18.04.2026)

10. Шаповал, И.А. Учебно-профессиональный дискурс высшей школы в аспектах концепта грамотности / И.А. Шаповал // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2021. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-professionalnyy-diskurs-vysshey-shkoly-v-aspektah-kontsepta-gramotnosti (дата обращения: 04.03.2026)

Педагогика

УДК 343.825

кандидат психологических наук, доцент Соболев Николай Гургенович
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена специфике психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних, имеющих химическую зависимость и содержащихся в местах лишения свободы. Актуальность психолого-педагогического сопровождения лиц, обладающих аддиктивной зависимостью, в местах лишения свободы определяется социальной значимостью данного направления. Если в обществе в целом наркотизация подростков ведет к деградации будущих поколений и росту уличной преступности, то в условиях изоляции та же самая проблема приобретает еще более острые и специфические формы. Совершенствование борьбы государства против вовлечения подростков в преступность и преступные группы, а также формированию у несовершеннолетних аддиктивных зависимостей, предполагает в том числе системную и комплексную работы в рамках уголовно-исполнительной системы. Изоляция усугубляет чувство безысходности, тревоги и социальной отчужденности, что нередко провоцирует срывы, замещение одной формы зависимости другой и закрепление деструктивных копинг-стратегий. В работе выделены ключевые принципы эффективного психолого-педагогического сопровождения данной категории лиц: комплексности и системности, дифференцированного подхода, субъектной активности. Перечислены и предложены направления интегрированной модели

профилактики химической зависимости у несовершеннолетних правонарушителей в воспитательной колонии. Обосновано, что реализация такой модели позволяет разорвать патологический цикл «аддикция – криминальное поведение» и создаёт необходимые условия для успешной ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей с химической зависимостью. В заключении статьи представлены перспективные направления дальнейших исследований. Одним из наиболее значимых и перспективных направлений по мнению автора является дальнейшее совершенствование показателей эффективности психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних на разных этапах отбывания наказания.

Ключевые слова: несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые и осужденные; аддикция, химическая зависимость; психолого-педагогическое сопровождение; уголовно-исполнительная система, криминальное поведение.

Annotation. The article is devoted to the specifics of psychological and pedagogical support for minors who have a chemical addiction and are held in places of deprivation of liberty. The relevance of psychological and pedagogical support for individuals with addictive dependencies in places of deprivation of liberty is determined by the social significance of this area. While the general society's drug addiction among adolescents leads to the degradation of future generations and an increase in street crime, the same problem becomes even more acute and specific in conditions of isolation. Improving the state's efforts to prevent adolescents from becoming involved in crime and criminal groups, as well as the development of addictive dependencies among minors, requires systematic and comprehensive efforts within the criminal justice system. Isolation exacerbates feelings of hopelessness, anxiety, and social alienation, which often leads to breakdowns, the substitution of one form of addiction for another, and the reinforcement of destructive coping strategies. The paper highlights the key principles of effective psychological and pedagogical support for this category of individuals, including the importance of comprehensiveness and systemic approach, a differentiated approach, and the promotion of self-activity. The paper also presents and proposes an integrated model for the prevention of chemical addiction among juvenile offenders in a correctional facility. It is substantiated that the implementation of such a model allows for breaking the pathological cycle of “addiction – criminal behavior” and creates the necessary conditions for successful resocialization of juvenile offenders with chemical addiction. The article concludes with promising areas for further research. According to the author, one of the most significant and promising areas is the further improvement of the effectiveness indicators of psychological and pedagogical support for minors at different stages of serving punishment.

Key words: minors as suspects, accused, and convicts; addiction, chemical dependence; psychological and pedagogical support; the penal system, and criminal behavior.

Введение. В настоящее время в учреждениях уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) отбывают наказание в виде лишения свободы большое количество наркозависимых осужденных и лиц, осужденных за производство, сбыт, хранение и пересылку наркотических средств [3]. Однако наиболее тревожная тенденция наблюдается в подростковой среде, где распространение психоактивных веществ собой серьезную социальную угрозу, деструктивно влияя как на личность самого несовершеннолетнего (когнитивная деградация, эмоционально-волевые нарушения, утрата социальных связей), так и на общественную безопасность в целом (рост немедицинского потребления наркотиков, вовлечение в наркотрафик, совершение корыстных и насильственных преступлений).

В следственных изоляторах и воспитательных колониях несовершеннолетний не только продолжает испытывать патологическое влечение к психоактивным веществам, но и оказывается лишенным привычных социальных буферов – поддержки семьи, доступа к специализированной медицинской помощи, позитивного референтного окружения. Именно поэтому сочетание личностной незрелости, деформации ценностно-смысловой сферы, криминальной зараженности и зависимости от психоактивных веществ создает качественно особый феномен, требующий не простой суммы педагогических, психологических или медицинских мер, а интегративной, системно организованной модели сопровождения.

Как справедливо отмечает Н.В. Бойко, приоритет в профилактике следует отдавать не борьбе со следствием (рецидивной преступностью), а устранению причин и условий, порождающих противоправное поведение [1]. Однако на сегодняшний день в теории и практике пенитенциарной педагогики и психологии остаются недостаточно разработанными вопросы системного психолого-педагогического сопровождения именно несовершеннолетних с химической зависимостью, отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование ключевых принципов и направлений психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних с химической зависимостью в учреждениях УИС, а также разработка интегративной модели профилактики, позволяющей разорвать патологический цикл «аддикция – криминальное поведение».

Изложение основного материала статьи. Несовершеннолетние подозреваемые, обвиняемые или осужденные, имеющие химическую зависимость, представляют собой наиболее сложную категорию ввиду сочетания личностной незрелости, криминальной зараженности и специфики восприятия условий изоляции от общества [7]. Анализ современных научных исследований показывает, что результативность психолого-педагогического сопровождения указанной категории лиц определяется не только содержанием, но соблюдением определённых методологических ориентиров. В связи с этим нами были выделены следующие ключевые принципы эффективного психолого-педагогического сопровождения:

– *принцип комплексности и системности.* Психолого-педагогическое сопровождение должно носить системный характер, начинаться в следственном изоляторе и продолжается в исправительном учреждении с обязательным взаимодействием всех служб и отделов [8];

– *принцип дифференцированного подхода.* Психолого-педагогическое сопровождение должно строиться с учётом возраста, психологических особенностей несовершеннолетнего и тяжести совершённого преступления;

– *принцип субъектной активности.* Создание условий для проявления инициативы подростка, его вовлечение в социально одобряемую деятельность (образование, спорт, досуг).

Особое место в проведении антинаркотических мероприятий должна занимать семья. Именно семья, являясь первичным социальным институтом, призвана обеспечить лучшее вхождение подростка в общество, способствуя здоровому и гармоничному развитию, успешную социализации, обучая конструктивному взаимоотношению с непосредственным социальным окружением [6]. Соответственно, профилактика наркомании несовершеннолетних должна включать в себя не только работу с самим ребенком, но с членами его семьи, поскольку риск наркотизации возрастает в том случае, если родители не признают необходимость проведения антинаркотической профилактики либо просто не имеют достаточных знаний по данной проблеме.

Представленные данные позволяют сформулировать основные направления интегративной модели профилактики, направленной на разрыв цикла «аддикция – криминальное поведение»:

– просвещение родителей несовершеннолетних групп риска, адресная поддержка подростков с признаками зависимого поведения до их первого контакта с уголовным правосудием. Данное направление предполагает организацию системной работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, включая обучение родителей навыкам распознавания ранних признаков наркотизации, правилам конструктивного реагирования на зависимое поведение и способам

восстановления доверительных детско-родительских отношений. Параллельно должно осуществляться адресное психолого-педагогическое сопровождение подростков, демонстрирующих признаки аддиктивного поведения. Важнейшей задачей здесь выступает предотвращение первой криминализации подростка: своевременное вмешательство до момента совершения им правонарушения, связанного с оборотом наркотических средств;

– внедрение в учреждениях УИС научно обоснованных методов лечения химической зависимости, педагогических и психологических программ. В качестве примера можно привести программу психологической коррекции несовершеннолетних осужденных, имеющих наркотическую зависимость, разработанную УФСИН России по Рязанской области. Данная программа основана на концепции трехуровневой структуры аддиктивной личности с учетом типов психологических защит и направлена на «развитие творчества для реализации резервных личностных возможностей у данной группы осужденных» [5, С. 8];

– обучение сотрудников, работающих с несовершеннолетними, имеющими химическую зависимость, основам аддиктологии – от механизмов формирования зависимости до психологических особенностей зависимой личности. Как справедливо отмечает А.В. Вэтра в одной из своих работ, эффективность профессиональной деятельности сотрудников с несовершеннолетними правонарушителями во многом зависит от подготовленности сотрудников к работе с ними, от умения оказывать на них положительное воздействие, формировать у них критическое отношение к себе и собственному поведению [2];

– использование религиозного фактора в работе с несовершеннолетними, имеющими химическую зависимость. Как отмечают И.С. Ганишина, А.Ю. Кряжева, «верующие несовершеннолетние легче идут на контакт с психологом, быстрее становятся на путь исправления, психокоррекционная работа с ними более эффективна» [4, С. 189];

– помощь несовершеннолетним, освобождающимся из исправительных учреждений в поспенитенциарный период (трудоустройство, жилье, восстановлении семейных связей и т.д.).

Выводы. Проведённое исследование подтверждает, что психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних с химической зависимостью, отбывающих наказание в учреждениях УИС является не только самостоятельным и перспективным направлением пенитенциарной педагогики и психологии, но и необходимым условием обеспечения национальной безопасности в сфере профилактики подростковой преступности и наркотизации. Эффективность такого сопровождения достигается лишь при соблюдении принципов комплексности, системности, дифференцированного подхода и субъектной активности, что позволяет перейти от реактивной модели реагирования к проактивной, ориентированной на предупреждение рецидива.

Разработанная интегративная модель профилактики создаёт необходимые и достаточные условия для разрыва патологического цикла «аддикция – криминальное поведение». При этом важно подчеркнуть, что антинаркотическая профилактика в пенитенциарной среде не может быть сведена к отдельным мероприятиям или действиям одной структуры. Это сложная междисциплинарная проблема, требующая консолидации усилий специалистов разного профиля: врачей-наркологов, педагогов, психологов, социальных работников, юристов, сотрудников правоохранительных органов, представителей общественных и религиозных организаций. Только при условии скоординированного межведомственного взаимодействия, преемственности этапов сопровождения (от следственного изолятора до постадаптационного периода) и непрерывного повышения квалификации кадров возможно достижение устойчивой ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей с химической зависимостью и снижение уровня повторной преступности среди данной категории.

Среди перспективных направлений дальнейших исследований можно выделить следующие: разработка и валидация критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения (снижение уровня рецидивной преступности, продолжительность ремиссии, восстановление социальных связей, образовательная и трудовая занятость и т.д.); исследование гендерных особенностей химической зависимости несовершеннолетних девушек, отбывающих наказание в учреждениях УИС; изучение профессионального выгорания сотрудников УИС**,** работающих с несовершеннолетними, имеющими химическую зависимость, разработка системы психологической поддержки указанной категории сотрудников; изучение отечественного и зарубежного опыта работы с несовершеннолетними осужденными, имеющими химическую зависимость.

Литература:

1. Бойко, Н.В. Особенности повторной преступности несовершеннолетних: учебное пособие / Н.В. Бойко. – Хабаровск: РИЦ ХГУЭП, 2020. – 96 с.

2. Вэтра, А.В. Особенности правосознания несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных / А.В. Вэтра; под общ. ред. Д.В. Сочивко // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием (Рязань, 9-10 апреля 2020 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2020. – С. 231-238

3. Ганишина, И.С. Проблемы профилактики наркотической зависимости обвиняемых, подозреваемых и осужденных / И.С. Ганишина // Борьба с преступностью: теория и практика: материалы II Международной научно-практической конференции. – Могилев, 2014. – С. 270-271

4. Ганишина, И.С. Некоторые технологии психологической и воспитательной работы с наркозависимыми несовершеннолетними, осужденными условно / И.С. Ганишина, А.Ю. Кряжева; сост. В.В. Головин // Осознание культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции (Севастополь, 10-11 апреля 2020 года). – Севастополь: Рибест, 2020. – С. 188-190

5. Корнеева, Г. Программа психологической коррекции несовершеннолетних осужденных, имеющих наркотическую зависимость / Г. Корнеева, Т. Савельева // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2010. – № 1(92). – С. 7-10

6. Кряжева, С.Г. Проблема профилактики наркомании в среде несовершеннолетних (семейный контекст) / С.Г. Кряжева // Наркоконтроль. – 2020. – № 2. – С. 45-48

7. Кряжева, С.Г. Наркозависимые несовершеннолетние в местах лишения свободы: состояние и проблемы воспитательной работы / С.Г. Кряжева, Е.И. Ярошенко // Наркоконтроль. – 2025. – № 3. – С. 29-33

8. Фадеева, С.А. Педагогическая поддержка несовершеннолетних осужденных: проблемы и стратегии / С.А. Фадеева // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2024. – № 9. – С. 58-62

УДК 378.2

старший преподаватель Спиридонова Марина Ивановна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Козлова Ирина Михайловна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ УСЛУГ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Педагогические принципы являются основой для выбора технологий обучения. Методики обучения в свою очередь являются инструментом качественной подготовки специалиста, профессионала. Выбор педагогической технологии осуществляется преподавателем на основе его личных педагогических убеждений. Технология обучения составляет индивидуальный стиль педагога. Иногда технологии обучения, представляющие совокупность форм, методов и средств обучения могут выступать как самостоятельные дидактические системы, которые получили общепринятые названия, например, проблемное обучение, контекстное обучение, программированное обучение и др. Нами рассмотрены важнейшие педагогические принципы, являющиеся методологической основой профессионального образования. Они реализуются при изучение общепрофессиональных и специальных дисциплин специалистов сферы услуг. Нами также предложены авторские: принцип интерактивной деятельности студентов, принцип исследовательской направленности, принцип рефлективности. Мы показали вклад каждого педагогического принципа на уровень сформированности компетенций. Для воспитания личностных и профессиональных качеств обучающихся необходимо вовлечь каждого студента в практическую полезную деятельность, используя средства и содержание обучения, которое определяется учебными планами, программами, учебниками.

Ключевые слова: педагогические принципы, технология обучения, специалист, образование, педагогическая деятельность, дисциплины, обучающиеся, сфера услуг, научность, личность, воспитание.

Annotation. Pedagogical principles are the basis for choosing teaching technologies. Teaching methods, in turn, are a tool for training a specialist or a professional. The choice of pedagogical technology is made by the teacher based on their personal pedagogical beliefs. Teaching technology is an individual style of teaching. Sometimes, teaching technologies, which are a combination of forms, methods, and tools of teaching, can be considered as independent didactic systems with common names, such as problem-based learning, contextual learning, programmed learning, and others. In this article, we will explore the most important pedagogical principles that serve as the methodological foundation for professional education. They are implemented in the study of general professional and special disciplines for service specialists. We have also proposed our own principles: the principle of interactive student activity, the principle of research orientation, and the principle of reflection. We have shown the contribution of each pedagogical principle to the level of competencies development. To cultivate the personal and professional qualities of students, it is necessary to involve each student in practical useful activities, using the means and content of education, which is determined by curricula, programs, textbooks.

Key words: pedagogical principles, teaching technology, specialist, education, pedagogical activity, disciplines, students, service sector, science, personality, upbringing.

Введение. В современной экономической среде квалификация работников сферы услуг играет ключевую роль. Поэтому для образовательных учреждений становится приоритетной задача обеспечения качественной подготовки будущих профессионалов. Эффективность достижения этой цели определяется педагогическими подходами и принципами, лежащими в основе используемых образовательных технологий. Внимание к технологиям обучения постоянно растет, и преподаватели сталкиваются с необходимостью выбора наиболее результативных инновационных подходов в профессиональном образовании [6].

Изложение основного материала статьи. Академик В.П. Беспалько проводит различие между понятиями «педагогическая технология» и «технология обучения», рассматривая последнюю как составную часть первой. По его мнению [1], педагогическая технология предполагает «тщательно разработанное научное планирование и точное воспроизведение в учебном процессе, гарантирующие успешность педагогических действий, представляя собой проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике». Мы же понимаем технологию обучения как метод реализации образовательного контента, основанный на педагогических принципах и включающий систему форм, методов и средств обучения, направленных на максимально эффективное достижение поставленных целей.

Преподаватель выбирает педагогическую технологию, опираясь на свои личные убеждения, а технология обучения отражает его индивидуальный педагогический стиль. Иногда технологии обучения, представляющие собой совокупность форм, методов и средств, могут выступать в качестве самостоятельных дидактических систем, таких как проблемное, контекстное или программированное обучение [4; 5].

В основе любой технологии лежат принципы и подходы педагогики. Подготовка специалиста для сферы обслуживания будет эффективной, если при обучении использовать следующие педагогические парадигмы: проблемный, личностно-ориентированный, системный, компетентностный. Это ведущие педагогические подходы при реализации ФГОС.

Проблемный подход получил свое развитие благодаря деятельности таких ученых как Дж. Дьюи, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др. У будущего специалиста развиваются умения, навыки на основе новых знаний, а также способности творчески мыслить, желание узнавать новое и другие качества личности. Этот подход способствует росту профессионализма в процессе самостоятельной работы близкой к будущей деятельности на производстве. Например, подбор лабораторных и практических заданий по исследованию качества и безопасности продуктов и пищевого сырья для технологов.

Личностно-ориентированный подход теоретически обоснован в работах Ш.А. Амонашвили, С.В. Иванова, В.А. Сластёнина, И.С. Якиманской и других авторов. Этот подход способствует развитию как личных, так и профессиональных качеств обучаемых.

В разработку содержания положений системного подхода внесли весомый вклад такие ученые как А.А. Богданов, П. Друкер, Г. Саймон, В.Н. Садовский и др. Они исходили из того, что существует общая связь в окружающих нас явлений и процессов и предполагали, что одни и те же закономерности и правила могут одинаково действовать как между людьми, так и в окружающей среде. Такую идею выдвигал в своих работах А.А. Богданов. Он пытался найти и обобщить закономерности, которые могут проявляться на разных уровнях: психическом, социальном, культурном и т.д. [2, С. 24-25].

Развитие компетентностного подхода, по мнению И.Г Агапова, С.Е. Шишова наиболее актуально, так как обусловлено социально-экономическими изменениями в России, необходимостью качественно иной подготовки производственных сил в условиях быстро меняющихся технологий.

Всё это обуславливает необходимость организации образования по-новому, а значит необходимо изменить и его содержание.

Профессор педагогики И.А Зимняя, считает, что «компетентностный подход – это реальность современного образования» [3].

Анализ ведущих педагогических принципов [9], являющихся методологической основой профессионального образования, включает принципы целенаправленности, гуманизации, научности, политехнизма, многоуровневости, технологичности, компьютеризации, связи обучения с жизнью, системности и последовательности, сознательности и активности, наглядности, доступности, воспитывающего и развивающего обучения. Реализация этих принципов является обязательным условием при использовании педагогических технологий.

В своей преподавательской практике мы опираемся на ряд педагогических принципов [8].

Принцип научности обучения акцентирует внимание на динамике содержания образования, обусловленной развитием науки и техники. Он предполагает предоставление учащимся проверенных, точных и научно обоснованных знаний, включая факты, теории и законы. Научность тесно связана с выявлением закономерностей окружающего мира и подразумевает формирование междисциплинарных связей. В соответствии с научностью учебный материал излагается в строго последовательности, важнейшие теории излагаются с обоснованием научной действительности, и перспективы их развития, что особенно наглядно прослеживается при изучении по дисциплине «Химии» темы «Теория строения органических соединений» и др. тем. Реализация этого принципа способствует освоению студентами методов научного познания и формированию навыков творческой деятельности. Студенты анализируют научные статьи, готовят доклады и презентации для конференций. В процессе обучения используются научные методы: наблюдение, эксперимент, выдвижение и проверка предположений, что стимулирует проектную деятельность и творческое развитие.

Системность как принцип – это взаимосвязь и общность различных составляющих образования как на общем научном уровне так и междисциплинарном. Теория и практика неразрывны в научных исследованиях.

Связь между дисциплинами предполагает объединение содержания различных областей знаний, которые с разных сторон объясняют объект изучения и сходны по методам исследования. Всё это способствует формированию целостных представлений о мире. Знания о научных процессах получаются построенными по определённой логике, грамотность обучающихся растёт в исследовательской компетентности и повышается способность комплексно решать поставленные задачи, осуществляется перенос идей между областями знаний.

Принцип профессиональной направленности подразумевает связь профессионального обучения с общеобразовательной подготовкой. Он осуществляется через организацию курсов (Введение в профессию), что позволяет формировать профессиональную компетентность и соответствовать требованиям рынка труда.

В дополнение к общепринятым принципам, нами предлагаются авторские [7].

Принцип интерактивной деятельности студентов предполагает освоение знаний и навыков с использованием активных и интерактивных методов обучения и медиа технологий. Это развивает способность анализировать результаты экспериментов, изучать и интерпретировать научно-техническую информацию. Ранее мы рассматривали технологии обучения [8], которые позволяют реализовать этот принцип обучения. Это игровые технологии, модульная технология, технология интегрированного обучения, педагогического сотрудничества.

Принцип исследовательской направленности обучения профессии заключается в решении задач исследовательского характера и реализации собственного плана деятельности, что позволяет воплощать исследовательские замыслы и развивать способность проводить исследования по заданной методике. Для осуществления данного принципа мы используем технологию проблемного обучения, проектную технологию. Так студентам предлагается проследить, как оптические свойства влияют на качество продуктов питания. Студенты на практике определяют безопасность муки по кислотности продукта и содержанию в ней влаги, растительного масла по влажности, соответствия молока по ГОСТу на жирность и кислотность.

Принцип рефлективности позволяет студентам анализировать свои результаты и учиться правильному восприятию окружающего мира. Рефлексия завершает каждое занятие, стимулируя умственную деятельность и формируя качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности. При реализации данного принципа мы опираемся на технологию развития критического мышления. В основе этой технологии используются методы – частично-поисковый (эвристический), исследовательский, практический, такс-анализ. Применяются приемы – кластер, корзина идей, денотатный граф, «верные, неверные утверждения», «инсерт», и т.д. Студенты заполняют анкеты, где отмечают, что они узнали, или хотели бы узнать.

Нами установлена взаимосвязь между применяемыми принципами и уровнем сформированности общих и профессиональных компетенций на основании проведённого анкетирования обучающихся. Результаты педагогического исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Педагогические принципы обучения и уровни сформированности компетенций обучающихся

Педагогические принципы обучения	Технологии обучения	Уровень сформированности компетенций в %	
		ОК*	ПК**
Принцип научности	Проблемное обучение	10	15
Принцип системности	Проблемное обучение	15	15
Принцип интеграции	Технология интегрированного обучения	15	10
Принцип профессиональной направленности	Проектная технология	15	20
Принцип интерактивности	Модульная технология, игровые технологии обучения	15	15
Принцип исследовательской направленности	Проблемное обучение, технология проектной деятельности	10	10
Принцип рефлективности	Технология развития критического мышления	20	15

*данные в таблице представлены для одной ОК – умение работать в команде, собирать информацию и проводить её анализ;

**данные в таблице представлены для одной ПК – умение использовать информацию в профессиональной деятельности.

Из анализа полученных данных следует, что каждый педагогический принцип вносит свой вклад в формирование компетенций. Использование различных технологий обучений, связанных с педагогическими принципами, способствует повышению мотивации студентов в овладении знаниями, умениями и навыками, что сказывается на повышении качества обучения и уровне сформированности общих и профессиональных компетенций специалистов сферы обслуживания.

Выбранный нами подход к оценке формирования компетенций, позволил сделать вывод, что при изучении дисциплин естественнонаучного цикла может быть достигнут необходимый уровень ОК и ПК.

Каждый цикл дисциплин на определённую долю принимает участие в формировании компетенций.

Выводы. Рассмотренные нами педагогические подходы и принципы являются основой современных педагогических технологий. Они успешно применяются при обучении естественным наукам специалистов сферы обслуживания.

В современном обществе цель образования – это формирование общечеловеческих ценностей и профессиональных качеств. Для достижения этой цели необходимо вовлекать каждого учащегося в полезную деятельность, используя учебный материал, определяемый образовательными стандартами.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 2010. – 191 с.

2. Богданов, А.А. Тектология (Всеобщая организационная наука) / А.А. Богданов. – Москва: Экономика, 1989. – Кн. 1. – 304 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

4. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин // Педагогика и психология. – Москва: Знание, 1989. – № 6. – 75 с.

5. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – Москва: Мастерство, 2001. – 207 с.

6. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – Москва: АРКТИ, 2007. – 129 с.

7. Спиридонова, М.И. Педагогические подходы и принципы подготовки бакалавров пищевой индустрии к формированию научно-исследовательских компетенций / М.И. Спиридонова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-3. – С. 600-604

8. Спиридонова, М.И. К вопросу о естественно-научном образовании в группах СПО / М.И. Спиридонова, И.В. Максимова, И.М. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 195-199

9. Щепотин, А.Ф. Современные технологии обучения в профессиональном образовании / А.Ф. Щепотин, В.Д. Федоров. – Москва: Профессионал-Ф, 2005. – 40 с.

Психология

УДК 37.015.3

студентка 5 курса Института психологии Аммосова Тамара Андреевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Института психологии Николаев Егор Васильевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния компьютерных игр на агрессивное поведение подростков в условиях расширения цифровой среды и роста игровой активности школьников. Актуальность исследования определяется тем, что компьютерные игры становятся устойчивым элементом повседневной социализации подростков и могут воздействовать на эмоционально-поведенческую сферу личности. Особое внимание уделено игровой зависимости как фактору, усиливающему риск агрессивных реакций и затрудняющему саморегуляцию поведения. Цель исследования

заключается в выявлении взаимосвязи между интенсивностью игровой деятельности и уровнем агрессивности подростков. Эмпирическую базу исследования составили 120 подростков Республики Саха (Якутия) в возрасте от 14 до 17 лет. В работе использованы опросник Басса-Дарки в адаптации А.К. Осницкого, тест игровой зависимости Чаговца, тест А. Ассингера и авторская анкета, направленная на уточнение игрового опыта подростков. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением U-критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Установлено, что значительная часть подростков демонстрирует устойчивую вовлеченность в игровую деятельность, а отдельная группа имеет признаки игровой зависимости. Выявлено, что подростки с высокой игровой активностью имеют более выраженный уровень физической агрессии по сравнению со сверстниками с умеренной игровой активностью. При этом статистически значимых различий по показателям косвенной и вербальной агрессии не обнаружено, что позволяет рассматривать влияние игр как избирательное и опосредованное личностными особенностями. Научная новизна исследования заключается в анализе особенностей игровой активности и агрессивных проявлений подростков Республики Саха (Якутия). Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов при разработке психолого-педагогических мер профилактики игровой зависимости и агрессивного поведения в образовательной организации.

Ключевые слова: агрессивность, компьютерные игры, подростковый возраст, игровая зависимость, цифровая социализация, педагогическая профилактика, физическая агрессия.

Annotation. The article examines the influence of computer games on aggressive behavior among adolescents in the context of the expanding digital environment. The relevance of the study is determined by the fact that computer games have become a stable part of adolescents' everyday socialization and may influence adolescents' emotional regulation and behavioral patterns. Particular attention is paid to gaming addiction as a factor that can increase the risk of aggressive reactions and weaken behavioral self-regulation. The purpose of the study is to identify the relationship between the intensity of gaming activity and the level of aggression in adolescents. The study involved 120 adolescents from the Republic of Sakha (Yakutia) aged 14 to 17 years. The research used the Buss-Durkee questionnaire adapted by A.K. Osnitsky, Chagovets' gaming addiction test, Assinger's aggression test, and the author's questionnaire aimed at clarifying adolescents' gaming experience. Statistical processing was carried out using the Mann-Whitney U-test and Spearman's rank correlation coefficient. The results showed that a significant proportion of adolescents demonstrate persistent engagement in gaming, while a separate group has signs of gaming addiction. Adolescents with high gaming activity were found to have a higher level of physical aggression compared with peers whose gaming activity was moderate. At the same time, no statistically significant differences were found in indirect and verbal aggression, suggesting that the effects of gaming may be selective and mediated by personal characteristics. The scientific novelty of the study lies in the analysis of gaming activity and aggressive manifestations among adolescents living in the Republic of Sakha (Yakutia). The practical significance of the research is connected with the possibility of using the results to develop psychological and pedagogical measures for preventing gaming addiction and aggressive behavior in educational settings.

Key words: aggression, computer games, adolescence, gaming addiction, digital socialization, pedagogical prevention, physical aggression.

Введение. Современное общество характеризуется устойчивым расширением цифровой среды, оказывающей существенное влияние на процессы социализации, коммуникации и личностного становления подростков. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью образовательного пространства и повседневной жизни школьников, трансформируя формы досуга, взаимодействия и самопрезентации. Цифровые технологии расширяют возможности познавательной активности, но одновременно создают новые риски для эмоционального и социального развития личности. Одним из наиболее распространенных видов цифрового досуга являются компьютерные игры, объединяющие элементы соревнования, визуального воздействия, ролевого поведения и общения в виртуальных сообществах. Для подростка игра может выступать способом отдыха, самоутверждения, снятия напряжения и включения в группу сверстников. Вместе с тем чрезмерное погружение в игровую среду способно снижать контроль над временем, усиливать раздражительность и создавать предпосылки для конфликтного поведения.

Подростковый возраст является периодом интенсивного личностного становления, когда формируются устойчивые способы саморегуляции, общения и реагирования на фрустрацию. В этот период возрастает значимость признания со стороны сверстников, усиливается чувствительность к оценке, появляются новые формы автономии и сопротивления внешнему контролю. В научной литературе агрессивность рассматривается как сложное личностное и поведенческое образование, включающее физические, вербальные, косвенные и эмоциональные компоненты [2; 5]. Поэтому вопрос о влиянии компьютерных игр на агрессивное поведение подростков не может быть сведен только к содержанию игрового сюжета. Он требует анализа продолжительности игры, мотивации подростка, особенностей семейного контроля, уровня коммуникативных навыков и общего психологического состояния.

Несмотря на значительное количество исследований, проблема влияния компьютерных игр на агрессивное поведение подростков остается недостаточно разработанной и дискуссионной. В научной литературе отсутствует единая позиция относительно механизмов воздействия игровой активности на эмоционально-поведенческую сферу подростка, а также факторов, усиливающих или ослабляющих данное влияние. Особую актуальность проблема приобретает в условиях роста цифровой вовлеченности школьников и недостаточной разработанности профилактических программ в образовательной среде. Часть исследований подчеркивает связь между агрессивным игровым контентом, снижением эмпатии и ростом агрессивных реакций [9]. Другие авторы отмечают, что влияние игр не является прямым и зависит от индивидуальных особенностей подростка, его жизненной ситуации и качества социального окружения [10]. В отечественной психологии также обращается внимание на то, что интернет-зависимое и игровое поведение связано с дефицитом саморегуляции, трудностями общения и поиском компенсаторных форм активности [3; 4]. Следовательно, педагогически значимым является не запрет компьютерных игр как таковых, а выявление факторов риска и разработка профилактических мер.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между интенсивностью игровой деятельности и уровнем агрессивности подростков. Объектом исследования выступает агрессивное поведение подростков. Предметом исследования является связь между игровой активностью, признаками игровой зависимости и отдельными показателями агрессивности. Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что подростки с высокой вовлеченностью в компьютерные игры будут демонстрировать более высокий уровень физической агрессии и общий индекс агрессивности по сравнению со сверстниками с умеренной игровой активностью.

В работах, посвященных психологическим аспектам интернет-зависимости, подчеркивается, что цифровая среда способна усиливать уход от реальности и закреплять поведение, основанное на немедленном эмоциональном подкреплении [3, С. 90]. Игровая зависимость проявляется в снижении контроля над временем, продолжении игры вопреки запретам и негативным последствиям, раздражительности при невозможности играть, сужении круга интересов и ослаблении учебной мотивации. Эти проявления особенно значимы в подростковом возрасте, когда механизмы произвольной регуляции еще развиваются, а потребность в эмоционально насыщенной активности выражена достаточно сильно.

Агрессивность в подростковом возрасте может проявляться в прямых физических действиях, вербальных нападках, косвенном причинении вреда, негативизме, раздражительности, подозрительности и чувстве обиды. В опроснике Басса-Дарки агрессия и враждебность рассматриваются как многоуровневые показатели, что позволяет дифференцированно изучать характер поведенческих реакций [2]. Для педагогической практики такая дифференциация особенно важна, поскольку профилактика физической агрессии, вербальных конфликтов и скрытой враждебности требует разных методов работы.

Педагогическая психология рассматривает подростка как субъекта развития, чье поведение формируется в системе отношений со взрослыми, сверстниками и культурной средой [1; 6]. Поэтому компьютерные игры целесообразно изучать не только как внешний раздражитель, но и как часть социальной ситуации развития. Если игра становится главным источником признания, успеха и эмоциональной разрядки, вероятность закрепления агрессивных способов реагирования возрастает. Если же цифровой досуг включен в систему разумных правил, поддерживается реальным общением и дополняется учебной, спортивной и творческой активностью, негативное влияние может снижаться.

Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «1-Кангалласская средняя общеобразовательная школа имени Н.И. Кочнева». В исследовании приняли участие 120 подростков в возрасте от 14 до 17 лет. В выборку вошли обучающиеся, имеющие различный уровень вовлеченности в компьютерные игры. Участие школьников осуществлялось с соблюдением этических принципов добровольности, конфиденциальности и корректного использования полученных данных.

Для выявления уровня агрессивности использовался опросник Басса-Дарки в адаптации А.К. Осницкого. Данный методический инструмент позволяет оценить физическую агрессию, косвенную агрессию, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность, вербальную агрессию и чувство вины, а также рассчитать интегральные показатели агрессивности и враждебности. Выбор методики обусловлен ее распространенностью в отечественной психологической диагностике и возможностью сопоставления результатов с данными других исследований [2].

Уровень игровой зависимости определялся с помощью теста Чаговца, направленного на оценку степени вовлеченности подростка в компьютерные игры. Дополнительно применялся тест А. Ассингера, позволяющий уточнить общую выраженность агрессивных тенденций в межличностном поведении. Авторская анкета включала вопросы о частоте игры, продолжительности игровых сессий, предпочитаемых жанрах, мотивах участия в игре, реакции на проигрыш и отношении родителей к игровому досугу. Использование нескольких методик позволило рассмотреть проблему комплексно и снизить риск односторонней интерпретации результатов.

Для обработки результатов применялись методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. U-критерий Манна-Уитни использовался для сравнения подростков с высокой и умеренной игровой активностью по показателям агрессивности. Коэффициент Спирмена применялся для выявления связи между продолжительностью игрового времени и индексом агрессивности. Такой выбор статистических процедур обусловлен особенностями распределения данных и характером сравниваемых групп.

Анализ анкетных данных показал, что компьютерные игры занимают заметное место в структуре досуга подростков. Большинство участников исследования имеют регулярный игровой опыт, при этом различаются по частоте и продолжительности игровых сессий. У 37,5% подростков выявлена стадия устойчивой увлеченности компьютерными играми. Еще 10,8% респондентов демонстрируют признаки игровой зависимости, проявляющиеся в трудностях контроля времени, эмоциональном напряжении при ограничении игры и снижении интереса к альтернативным видам деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что игровая активность неоднородна по своим психологическим последствиям. Подростки, играющие умеренно, чаще описывают игру как способ отдыха после учебы, общения с друзьями или кратковременного переключения внимания. Подростки с высокой вовлеченностью чаще указывают на стремление уйти от неприятных переживаний, добиться победы, повысить статус в игровой группе или снять раздражение. Следовательно, важным является не только факт игры, но и функция, которую она выполняет в жизни подростка.

Сравнение групп по опроснику Басса-Дарки показало статистически значимые различия по шкале физической агрессии. Подростки с высокой игровой активностью имеют более выраженный уровень физической агрессии по сравнению со сверстниками с умеренной игровой активностью ($U = 1248{,}5$; $p < 0{,}01$). Это может свидетельствовать о том, что интенсивное включение в игровые ситуации, предполагающие соперничество, победу над противником и быстрые силовые способы решения конфликта, связано с большей готовностью к прямому агрессивному реагированию.

По шкалам косвенной и вербальной агрессии статистически значимых различий между группами не выявлено. Данный результат показывает, что влияние игровой активности не распространяется одинаково на все формы агрессии. Вероятно, вербальные и косвенные формы агрессивного поведения в большей степени связаны с особенностями общения в семье, статусом в группе сверстников, уровнем речевой культуры и привычными способами разрешения конфликтов. Поэтому педагогическая профилактика должна учитывать разные источники агрессивного поведения, а не сводить его только к игровому опыту.

Корреляционный анализ выявил положительную связь между временем, проводимым за компьютерными играми, и индексом агрессивности ($r = 0{,}44$; $p < 0{,}01$). Значение коэффициента указывает на умеренную по силе взаимосвязь. Это означает, что увеличение игрового времени связано с ростом агрессивных проявлений, но не является единственной причиной агрессии. Влияние игровой активности, вероятно, опосредуется индивидуальными особенностями подростка, стилем семейного воспитания, качеством школьной среды и содержанием предпочитаемых игр.

Полученные результаты в целом согласуются с исследованиями, указывающими на связь чрезмерной игровой активности с агрессивными проявлениями подростков [4; 8; 9]. Наиболее отчетливо эта связь проявилась по показателю физической агрессии. Данный факт может объясняться тем, что многие популярные игровые жанры строятся на моделировании борьбы, атаки, защиты, преодоления противника и быстрого достижения результата. При частом повторении подобных сценариев у подростка может формироваться привычка воспринимать конфликт как ситуацию силового противостояния.

Однако результаты исследования не позволяют утверждать, что компьютерные игры автоматически вызывают агрессивное поведение. Более корректно говорить о том, что чрезмерная игровая активность может выступать фактором риска при наличии дополнительных условий. К таким условиям относятся слабый родительский контроль, недостаток живого общения, низкая учебная мотивация, эмоциональное напряжение, трудности саморегуляции и дефицит конструктивных способов выражения гнева. Эта позиция согласуется с современными подходами, рассматривающими цифровое поведение подростков как часть более широкой системы социализации [1; 6; 10].

Практическая интерпретация полученных результатов требует научно обоснованного и дифференцированного подхода. В образовательной организации нежелательны как игнорирование проблемы, так и жесткая запретительная стратегия. Полный запрет компьютерных игр часто вызывает сопротивление подростка, усиливает конфликт с родителями и не формирует навыков саморегуляции. Более продуктивным является сочетание разумных ограничений, обсуждения

содержания игр, развития альтернативного досуга и обучения подростков способам эмоционального контроля. Педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь подростку осознать последствия своего игрового поведения и научиться самостоятельно регулировать цифровую активность.

На основании результатов исследования можно выделить несколько направлений профилактической работы. Первое направление связано с диагностикой и мониторингом цифрового поведения подростков. Педагогу-психологу целесообразно периодически выявлять уровень игровой вовлеченности, особенности эмоционального состояния, наличие конфликтов и признаки снижения учебной мотивации. Такая диагностика не должна носить карательный характер; ее задача состоит в своевременном обнаружении группы риска и оказании помощи.

Второе направление профилактической работы связано с развитием навыков саморегуляции и цифровой культуры подростков. В образовательной организации целесообразно проводить занятия, направленные на формирование ответственного отношения к цифровому досугу, развитие эмоционального контроля, навыков конструктивного разрешения конфликтов и критического отношения к игровому контенту. Особое значение имеет обучение подростков способам регулирования времени, проводимого в цифровой среде.

Третье направление связано с работой с родителями. Семье рекомендуется устанавливать понятные и стабильные правила использования цифровых устройств, обсуждать с подростком содержание игр, интересоваться его игровыми достижениями без обесценивания, но одновременно контролировать режим сна, учебную нагрузку и время отдыха. Родительский контроль должен сочетаться с уважительным диалогом, поскольку авторитарные запреты могут усиливать скрытность и конфликтность. Родителям также важно предлагать подростку альтернативные формы совместного досуга.

Четвертое направление относится к организации школьной среды. Образовательная организация может создавать условия для включения подростков в спортивные секции, проектную деятельность, волонтерские инициативы, творческие объединения и дискуссионные клубы. Такая деятельность способствует развитию реального общения, ответственности и социального признания. Для подростков с высоким уровнем агрессивности полезны групповые занятия, направленные на развитие эмпатии, навыков сотрудничества и ненасильственного разрешения конфликтов.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило наличие взаимосвязи между увлеченностью компьютерными играми и отдельными показателями агрессивности подростков. Наиболее выраженные различия между подростками с высокой и умеренной игровой активностью обнаружены по шкале физической агрессии. Это позволяет рассматривать чрезмерную игровую вовлеченность как фактор, связанный с повышенной готовностью к прямому агрессивному реагированию.

Установлена положительная корреляция между продолжительностью игрового времени и индексом агрессивности. Вместе с тем полученные данные не подтверждают прямого и универсального влияния компьютерных игр на все формы агрессии. Статистически значимых различий по показателям косвенной и вербальной агрессии не выявлено, что подчеркивает необходимость многофакторного анализа подросткового поведения.

Результаты исследования показывают, что профилактика игровой зависимости и агрессивного поведения должна строиться на комплексном взаимодействии педагогов, педагога-психолога, родителей и самих подростков. Основными направлениями работы являются диагностика игровой вовлеченности, развитие саморегуляции, формирование цифровой культуры, поддержка альтернативного досуга и обучение конструктивным способам разрешения конфликтов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных данных при организации профилактической деятельности в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия). Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с анализом влияния жанров компьютерных игр, семейного стиля воспитания, уровня тревожности, особенностей общения со сверстниками и характера игрового контента на различные формы подростковой агрессии.

Литература:

1. Anderson, C.A. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: a meta-analytic review / C.A. Anderson, A. Shibuya, N. Ihori [et al.] // Psychological Bulletin. – 2010. – Vol. 136. – № 2. – P. 151-173. – DOI: 10.1037/a0018251

2. Buss, A.H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A.H. Buss, A. Durkee // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Vol. 21. – № 4. – P. 343-349. – DOI: 10.1037/h0046900

3. Ferguson, C.J. Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance / C.J. Ferguson // Perspectives on Psychological Science. – 2015. – Vol. 10. – № 5. – P. 646-666. – DOI: 10.1177/1745691615592234

4. Gentile, D.A. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18 / D.A. Gentile // Psychological Science. – 2009. – Vol. 20. – № 5. – P. 594-602. – DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x

5. Przybylski, A.K. Electronic gaming and psychosocial adjustment / A.K. Przybylski // Pediatrics. – 2014. – Vol. 134. – № 3. – P. 716-722. – DOI: 10.1542/peds.2013-4021

6. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.

7. Войскунский, А.Е. Психологические аспекты зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90-100

8. Голубева, Г.Ф. Взаимосвязь игровой компьютерной зависимости и агрессивности подростков / Г.Ф. Голубева, Е.М. Фещенко, Ю.В. Ерещенко, А.А. Зюзя // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 6(220). – С. 88-92

9. Ениколопов, С.Н. Агрессия в обыденной жизни / С.Н. Ениколопов, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. – Москва: Политическая энциклопедия, 2014. – 494 с.

10. Карабанова, О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1(3). – С. 51-56

11. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. – Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 124 с.

12. Фадеева, С.В. Компьютерная зависимость как фактор риска развития агрессивного поведения у подростков / С.В. Фадеева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 216-222

13. Шнейдер, Л.Б. Психология подростка: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Академический проект, 2018. – 304 с.

УДК 377.031
студент Аркадьева Ольга Львовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Степанова Любовь Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В исследовании проведен историко-педагогический анализ инновационных методов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Актуальность работы обусловлена трансформацией образования в условиях цифровизации и новыми требованиями к подготовке педагогических кадров. Изучена эволюция педагогических методов с античности до современности. Выявлена преемственность между историческими и современными подходами. Установлено, что многие современные методы (проектное обучение, кейс-метод, наставничество и др.) восходят к идеям прошлых эпох. Проанализировано влияние социально-экономических и технологических факторов на внедрение инноваций в педагогическое образование. Систематизированы устойчивые педагогические идеи: практическая направленность, передача опыта, исследовательский и рефлексивный компоненты. Результаты представлены в форме обобщающей таблицы, отражающей динамику развития методов. Подтверждена значимость историко-педагогического подхода для прогнозирования развития педагогического образования. Сделан вывод о необходимости комплексного применения традиционных и инновационных методов для подготовки высококвалифицированных педагогов.
Ключевые слова: инновация, педагогическое образование, профессиональная компетентность, историко-педагогический анализ, цифровизация образования, преемственность педагогических идей, педагогические технологии.
Annotation. The study provides a historical and pedagogical analysis of innovative methods for the formation of professional competence of future teachers. The relevance of the work is due to the transformation of education in the context of digitalization and new requirements for the training of teaching staff. The evolution of pedagogical methods from antiquity to modern times has been studied. The continuity between historical and modern approaches is revealed. It has been established that many modern methods (project-based learning, case method, mentoring, etc.) go back to the ideas of past eras. The influence of socio-economic and technological factors on the introduction of innovations in teacher education is analyzed. Sustainable pedagogical ideas have been systematized: practical orientation, transfer of experience, and research and reflective components. The results are presented in the form of a summarizing table that reflects the dynamics of method development. The importance of the historical and pedagogical approach for predicting the development of pedagogical education has been confirmed. It has been concluded that the use of traditional and innovative methods in the training of highly qualified teachers is necessary.
Key words: innovation, pedagogical education, professional competence, historical and pedagogical analysis, digitalization of education, continuity of pedagogical ideas, and pedagogical technologies.

Введение. Актуальность темы настоящего исследования обусловлена трансформацией системы образования в условиях глобализации и цифровизации, предъявляющей новые требования к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров. Динамичное развитие информационно-коммуникационных технологий, внедрение компетентностного подхода и смена образовательных парадигм требуют переосмысления традиционных методов подготовки будущих педагогов и активного внедрения инновационных практик, обеспечивающих формирование у обучающихся комплексных профессиональных компетенций, гибкости мышления и способности к непрерывному саморазвитию.

Историко-педагогический анализ позволяет выявить устойчивые педагогические идеи, проследить эволюцию методов профессиональной подготовки, оценить их эффективность в различных социально-культурных контекстах и определить перспективные направления модернизации педагогического образования. Особую значимость исследование приобретает в связи с необходимостью сохранения преемственности образовательных традиций при адаптации к современным вызовам – таким как цифровизация учебного процесса, индивидуализация обучения и усиление практической направленности педагогической подготовки, что в совокупности способствует повышению качества образования и обеспечению его соответствия актуальным социальным и профессиональным запросам общества.

Изложение основного материала статьи. Анализ эволюции инновационных методов формирования профессиональной компетентности педагогов в исторической перспективе предполагает комплексное рассмотрение многовекового процесса трансформации подходов к подготовке педагогических кадров. Историко-педагогический анализ позволяет выявить закономерности развития образовательных практик, проследить преемственность идей и определить факторы, оказавшие существенное влияние на становление современных концепций профессиональной подготовки педагогов.

Истоки формирования профессиональной компетентности педагога прослеживаются уже в античной традиции, где обучение будущих наставников строилось на принципах ученичества и непосредственной передачи опыта от учителя к ученику. В рамках риторических школ и философских кружков закладывались основы практической подготовки: будущие педагоги осваивали ораторское искусство, логику и методы воздействия на аудиторию. Средневековый этап характеризуется доминированием религиозно-нравственного воспитания, где роль наставника была тесно связана с духовным руководством; подготовка осуществлялась преимущественно в монастырских и соборных школах, где акцент делался на усвоение догматических знаний и воспроизведение устоявшихся педагогических практик [2, С. 38].

Эпоха Просвещения стала переломным моментом в развитии методов подготовки педагогов: под влиянием идей Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и других мыслителей формируется концепция практической направленности обучения. В этот период появляются первые семинарии для подготовки учителей, в которых внедряются элементы наблюдения за уроками, анализа педагогической деятельности и рефлексии [7, С. 29]. Социально-экономические изменения, связанные с индустриализацией, стимулируют потребность в массовой школе и, как следствие, в систематической подготовке квалифицированных педагогов. Это приводит к институционализации педагогического образования и разработке первых программ профессиональной подготовки.

На рубеже XIX-XX веков развитие психологии и педагогики (в т.ч. благодаря работам В. Лая, Э. Меймана, а в отечественной традиции – П.Ф. Каптерева) способствует формированию научных основ обучения педагогов. В этот период

активно развиваются идеи экспериментальной педагогики, внедряются методы активного обучения, такие как практические семинары, педагогические мастерские и элементы исследовательской деятельности. В советской педагогике 1920-1930-х годов значительное влияние оказывают концепции А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого, акцентирующие роль коллективного воспитания и социальной функции педагога. В послевоенный период доминирует система теоретической и методической подготовки, ориентированная на стандартизацию педагогического процесса [1, С. 13].

Конец XX – начало XXI века ознаменованы кардинальными изменениями в подходах к формированию профессиональной компетентности. Внедрение компетентностного подхода, развитие информационных технологий и глобализация образования приводят к появлению инновационных методов: проектного обучения, кейс-методов, геймификации, использования виртуальной и дополненной реальности для моделирования педагогических ситуаций [4, С. 103]. Эти методы опираются на достижения когнитивной психологии, андрагогики и теории непрерывного образования, делая акцент на развитии гибких навыков, способности к рефлексии и адаптации в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

Сравнительный анализ современных инновационных методов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов предполагает исследование широкого спектра педагогических технологий, получивших распространение в системе высшего педагогического образования на рубеже XX-XXI веков. Актуализация данных методов обусловлена трансформацией образовательных парадигм, переходом от знаниевой модели обучения к компетентностной, а также стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и изменением требований к профессиональным качествам педагога в условиях цифровой экономики и глобализации образовательных процессов.

Одним из ведущих инновационных методов выступает проектное обучение, ориентированное на формирование у будущих педагогов навыков решения комплексных профессиональных задач. Данный метод предполагает организацию учебно-познавательной деятельности в рамках разработки и реализации педагогических проектов, моделирующих реальные образовательные ситуации [3, С. 37]. Проектное обучение способствует развитию исследовательских, организационных и коммуникативных компетенций, учит планировать педагогическую деятельность, прогнозировать ее результаты и оценивать эффективность применяемых методов. Его дидактической основой выступают принципы проблемности, междисциплинарности и практической направленности, что позволяет интегрировать теоретические знания с практическими умениями.

Кейс-метод, заимствованный из бизнес-образования, успешно адаптирован к задачам педагогической подготовки. Он базируется на анализе и решении конкретных профессиональных ситуаций (кейсов), отражающих типичные проблемы современной школы. Работа с кейсами развивает аналитическое мышление, способность диагностировать педагогические затруднения, выбирать оптимальные стратегии их преодоления и обосновывать принятые решения. Особую ценность данный метод представляет для формирования рефлексивной позиции будущего педагога, умения критически осмысливать собственную деятельность и извлекать уроки из практического опыта.

Значительный потенциал в формировании профессиональной компетентности имеет геймификация образовательного процесса – внедрение игровых механик и элементов в неигровые контексты обучения. В педагогическом образовании это реализуется через создание образовательных симуляций, деловых и ролевых игр, моделирующих педагогическую деятельность. Геймификация повышает мотивацию обучающихся, способствует освоению сложных педагогических стратегий в безопасной среде, позволяет отрабатывать коммуникативные навыки и принимать решения в условиях, приближенных к реальным. При этом игровые технологии не заменяют традиционные формы обучения, а дополняют их, обеспечивая более глубокое погружение в профессиональную сферу.

Особую группу инновационных методов составляют технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR), позволяющие создавать иммерсивные образовательные среды. С их помощью будущие педагоги могут отрабатывать навыки управления классом, проведения уроков, взаимодействия с учениками и разрешения конфликтных ситуаций в виртуальном пространстве. VR/AR-тренажеры обеспечивают возможность многократного повторения действий, мгновенной обратной связи и анализа ошибок без риска для реальных участников образовательного процесса [5, С. 597]. Это особенно актуально для формирования стрессоустойчивости и развития навыков педагогической импровизации.

Микрообучение как метод модульного освоения компетенций предполагает дробление учебного материала на короткие автономные блоки, фокусирующиеся на конкретных профессиональных умениях. В контексте педагогической подготовки микрообучение может использоваться для отработки отдельных педагогических техник (например, постановки вопросов, организации групповой работы, использования цифровых инструментов). Его преимущества заключаются в гибкости, возможности индивидуализации траектории обучения и интеграции в повседневную учебную деятельность.

Наставничество и тьюторское сопровождение представляют собой персонализированные формы поддержки профессионального становления будущего педагога. В рамках этих методов опытный преподаватель или практикующий учитель выполняет функции наставника, помогая студенту осваивать профессиональные компетенции через совместное проектирование педагогической деятельности, наблюдение, анализ уроков и рефлексию [6, С. 121]. Наставничество способствует передаче неявных знаний, развитию профессиональной идентичности и адаптации к реальной образовательной среде.

Сравнительная оценка данных методов по критериям эффективности, масштабируемости и ресурсоемкости показывает, что каждый из них обладает как преимуществами, так и ограничениями. Проектное обучение и кейс-метод требуют высокой квалификации преподавателей и значительных временных затрат на организацию, но обеспечивают глубокую интеграцию теории и практики. Геймификация и VR/AR повышают вовлеченность, но связаны с существенными материально-техническими вложениями. Микрообучение и наставничество отличаются гибкостью, однако их результативность во многом зависит от индивидуальных особенностей обучающихся и квалификации сопровождающих специалистов.

В таблице 1 представлено обобщение результатов историко-педагогического анализа инновационных методов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Систематизация данных осуществлена на основе проведенного литературного исследования и анализа образовательных практик, распространенных в различные исторические периоды. Таблица позволяет проследить эволюцию педагогических методов, выявить преемственность идей и определить ключевые факторы, оказавшие влияние на развитие подходов к подготовке педагогических кадров. Особое внимание уделено соотнесению исторических инноваций с их современными аналогами, что дает возможность оценить устойчивость отдельных педагогических концепций и их трансформацию под воздействием социально-культурных и технологических изменений.

Таблица 1

Эволюция инновационных методов формирования профессиональной компетентности педагогов: от истории к современности

Исторический период	Инновационные методы того времени	Современные аналоги/преемники	Ключевые идеи, сохранившиеся до наших дней	Факторы, способствовавшие внедрению
Античность и Средневековье	Наставничество, ученичество, обучение в риторических школах и философских кружках	Наставничество, тьюторство, индивидуальное сопровождение	Передача опыта от мастера к ученику; развитие ораторских и коммуникативных навыков; формирование ценностных ориентиров через личный пример наставника	Потребность в воспроизводстве знаний в рамках цеховых, религиозных и интеллектуальных сообществ; необходимость сохранения культурных и образовательных традиций
Эпоха Просвещения (XVIII век)	Практические семинары для учителей, наблюдение за уроками опытных педагогов, первые педагогические семинарии	Педагогические мастерские, микропреподавание, видеоанализ уроков	Идея практической подготовки педагога; рефлексия собственной деятельности; наблюдение как метод обучения; формирование навыков самоанализа	Развитие светского образования; рост числа школ и потребности в квалифицированных учителях; влияние философских идей Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци
Конец XIX – начало XX века	Дальтон-план, метод проектов, экспериментальные школы (в т.ч. идеи В. Лая, Э. Меймана), педагогические лаборатории	Проектное обучение, Agile-педагогика, исследовательские лаборатории в вузах	Самостоятельность учащегося; ориентация на результат; связь обучения с реальной жизнью; экспериментальный подход к обучению; развитие исследовательских навыков	Индустриализация общества; потребность в инициативных и адаптивных кадрах; развитие психологии и экспериментальной педагогики; демократизация образования
Советский период (1920-1950-е гг.)	Коллективные формы воспитания (А.С. Макаренко), опытно-экспериментальная работа в школах (С.Т. Шацкий), бригадно-лабораторный метод	Командное обучение, проектные группы, педагогические эксперименты в образовательных организациях	Роль коллектива в воспитании; социальная функция педагога; связь теории с практикой через экспериментальную деятельность; воспитание через труд и социальную активность	Строительство новой образовательной системы; необходимость воспитания «нового человека»; социально-политические преобразования в стране
Конец XX – начало XXI века	Компетентностный подход, информатизация образования, дистанционное обучение	Кейс-метод, геймификация, VR/AR-тренажеры для педагогов, микрообучение, смешанное обучение (blended learning)	Компетентностный подход; интерактивность и вовлеченность; использование цифровых технологий; персонализация обучения; непрерывность профессионального развития	Информатизация общества; глобализация образования; требования к гибкости навыков; развитие когнитивной психологии и андрагогики; необходимость быстрой адаптации к изменениям в образовательной среде

Представленная систематизация наглядно демонстрирует, что многие современные инновационные методы имеют глубокие исторические корни и являются результатом длительной эволюции педагогических идей. Анализ позволяет сделать вывод о цикличности и преемственности в развитии образовательных технологий: идеи, зародившиеся в прошлом, трансформируются и адаптируются к новым условиям, сохраняя при этом свою концептуальную основу. Это подчеркивает важность историко-педагогического подхода для понимания современных тенденций в подготовке педагогических кадров и прогнозирования дальнейшего развития профессионального образования.

Выводы. Итак, проведенное исследование позволило выявить ключевые закономерности эволюции педагогических методов подготовки учителей и установить преемственность между историческими и современными подходами. Установлено, что многие инновационные методы современности (проектное обучение, кейс-метод, наставничество, иммерсивные технологии) имеют глубокие исторические корни и представляют собой трансформацию идей, зародившихся в античности, эпоху Просвещения и на рубеже XIX-XX веков.

Анализ показал, что внедрение новых методов всегда было обусловлено социальн-экономическими, культурными и технологическими изменениями в обществе: индустриализацией, развитием психологии и педагогики, информатизацией и глобализацией образования. Систематизация данных в рамках историко-педагогического подхода подтвердила, что устойчивые педагогические идеи – практическая направленность обучения, передача опыта от наставника к ученику, исследовательский и рефлексивный компоненты педагогической деятельности – сохраняют свою значимость на всех этапах развития системы образования.

Полученные результаты подчеркивают необходимость комплексного использования традиционных и инновационных методов в современной подготовке педагогов, обеспечивающего баланс между сохранением проверенных временем образовательных практик и внедрением передовых технологий, что в конечном счете способствует формированию

высококвалифицированных педагогических кадров, способных эффективно отвечать на вызовы современного образовательного пространства.

Литература:

1. Елькина, О.Ю. Подготовка будущего педагога в классическом университете / О.Ю. Елькина, Л.Я. Лозован. – Кемерово: КемГУ, 2025. – 224 с.
2. Емельянова, И.Е. Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии / И.Е. Емельянова, О.Б. Мангова, В.В. Власичева [и др.]. – Чебоксары, 2023. – 236 с.
3. Есенина, Е.Ю. Формирование, оценка и совершенствование компетентности педагогов профессиональной школы / Е.Ю. Есенина, А.А. Коновалов, А.Г. Кислов, Л.В. Захаровский. – Екатеринбург: РГППУ, 2023. – 114 с.
4. Манохина, Н.Н. Профессиональная компетентность педагогов колледжа: ее вклад в формирование навыков социального взаимодействия у обучающихся инклюзивных групп / Н.Н. Манохина // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. – 2024. – № 3. – С. 101-110
5. Мейманова, К.А. Развитие профессиональной компетентности педагогов для успешной инновационной работы / К.А. Мейманова // Бюллетень науки и практики. – 2024. – № 4. – С. 594-599
6. Пудовкина, О.Е. Модель формирования методической компетентности будущих учителей начальных классов как драйвер профессионального роста / О.Е. Пудовкина, В.Д. Чичкина, О.Н. Денисова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5. – С. 116-131
7. Юревич, С.Н. Управление образованием: учебное пособие для вузов / С.Н. Юревич, Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина. – Санкт-Петербург: Лань, 2024. – 424 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант Арустамян Белла Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ФАКТОРА САМОРАЗВИТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на формирование субъектности студентов, которая рассматривается как ведущий фактор в процессе саморазвития и мотивации достижений. В статье показано, что субъектность личности позволяет направлять имеющуюся активность на изменение, рост; позволяет преобразовать внутренней мир личности, расширить ее жизненные перспективы. Проблема. которая детерминировала проведение данного исследования, заключается в том, что в подростковом и юношеском возрасте многие характеристики субъектности развиты недостаточно, требуют проведения систематической и целенаправленной работы по их развитию. В то же время, современный мир предлагает молодежи много возможностей для саморазвития и самосовершенствования, которыми молодые люди зачастую не пользуются, так как не испытывают в этом потребности. На основе анализа методической литературы была разработана и реализована поэтапная программа формирования субъектности студентов. В статье сделан вывод о том, что реализация данной программы способствует повышению уровня субъектности у студентов.

Ключевые слова: программа, саморазвитие, студенты, мотивация, личность, конкурентоспособность, внутренние ресурсы, развитие самосознания, тренинговые занятия, субъектная позиция, активность.

Annotation. The article presents the results of an experimental study aimed at the formation of students' subjectivity, which is considered as a leading factor in the process of self-development and achievement motivation. The article shows that the subjectivity of a personality allows you to direct existing activity towards change and growth; it allows you to transform the inner world of a personality, expand its life prospects. Problem. The reason that determined the conduct of this study is that in adolescence and adolescence, many characteristics of subjectivity are insufficiently developed and require systematic and purposeful work on their development. At the same time, the modern world offers young people many opportunities for self-development and self-improvement, which young people often do not use because they do not feel the need for it. Based on the analysis of methodological literature, a step-by-step program for the formation of students' subjectivity was developed and implemented. The article concludes that the implementation of this program helps to increase the level of subjectivity among students.

Key words: program, self-development, students, motivation, personality, competitiveness, internal resources, self-awareness development, training sessions, subject position, activity.

Введение. Изучение материала по проблеме саморазвития молодёжи, а также проведение диагностической работы и корреляции полученных данных, привели нас к выводу о необходимости системного формирования в процессе профессиональной подготовки совокупности характеристик субъектности личности.

Как показал анализ литературы [4], субъектность – это способность человека быть активным, независимым и творческим деятелем своей жизни, способным осознанно ставить цели, принимать решения и самостоятельно преобразовывать окружающий мир и собственную деятельность. Наличие субъектности означает, что личность действует осознанно, способна нести ответственность за свои действия и подвергать их рефлексии с целью достижения наиболее высоких показателей деятельности.

Следует отметить, что в условиях конкурентоспособности современного мира личность должна занимать активно-творческую позицию по отношению к своим изменениям, идти по пути саморазвития, но для этого необходимо понять механизмы, условия и средства осуществления, влияющие на способность личности к самообразованию и саморазвитию.

Сам термин «саморазвитие» означает, что личность самостоятельно совершенствуется через приобретение новых и развитие имеющихся навыков, развитие способностей, преодоление барьеров, постановку и последовательное достижение целей. Главная цель саморазвития традиционно понимается как самореализация, то есть реализация заложенного потенциала.

Нами, на базе Пятигорского государственного университета, было проведено экспериментальное исследование диагностики уровня сформированности субъектности студентов 1-2 курса.

Проведённая диагностика уровня субъектности подтвердила устойчивую взаимосвязь данного интегративного свойства личности с показателями саморазвития и мотивации достижения. Однако, проведённая диагностика показала, что у большинства студентов уровень субъектности невысок.

На основании анализа методической литературы мы разработали поэтапную Тренинговую программу формирования

субъектности студентов (далее Программа), которая была реализована на формирующем этапе экспериментальной работы. Специфике реализации обозначенной Программы посвящена данная статья.

Изложение основного материала статьи. В результате изучения литературы по проблеме исследования (И.В. Носко [5; 6]; Т.А. Ольховая, В.А. Садова, В.Б. Парамонов, О.М. Осиянова, В.Л. Темкина [7-9] и др.), было определено, что в процессе саморазвития пред личностью стоят несколько последовательных задач, выполнение которых способствует реализации имеющегося личностного потенциала:

– понимание возникшей жизненной ситуации;

– самостоятельное определение цели, обусловленной той или иной потребностью;

– оценка внутренних ресурсов;

– создание ситуаций для движения к цели [1].

Успешное решение каждой задачи во многом определяется определенными характеристиками субъектности. В соответствии с данными задачами и характеристиками субъектности, необходимыми для их успешного решения, нами была разработана, а впоследствии и апробирована тренинговая программа развития субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижения (далее – Программа). В табл. 1 представлено содержание Программы, направленной на развитие отдельных компонентов психики, в совокупности способствующих развитию субъективности студентов. Разработанная программа состоит из четырёх ведущих блоков (табл. 1).

Таблица 1

Тренинговая программа формирования субъектности студентов

№ блока	Название блока	Содержание блока
1.	Развитие самосознания	Направлен на формирование понимания возникающих жизненных ситуаций и успешного их преодоления
2.	Развитие осознанности и способности к целеполаганию	Направлен на самостоятельное определение ведущих целей, обусловленных той или иной неудовлетворённой потребностью
3.	Развитие способности к рефлексии, а так же саморегуляции	Связан с оценкой внутренних ресурсов для постановки реалистичных целей
4.	Развитие активности и инициативности	Направлен на созданию конкретного плана, направленного на реализацию поставленной цели

В целом на проведение занятий по одному блоку требовалось 1,5-2 месяца. Занятия проводились 1 раз в неделю. Длительность каждого занятия примерно 1,5 часа.

Цель Программы заключается в формировании субъектности как фактора саморазвития и мотивации достижений студентов.

Задачи Программы представлены на рисунок 1.

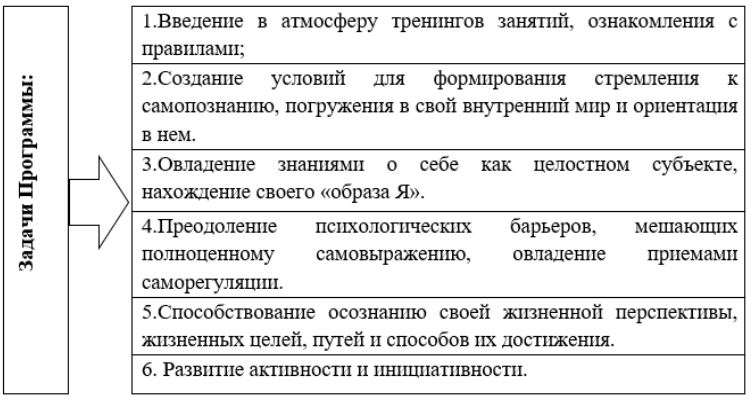


Рисунок 1. Задачи тренинговой программы формирования субъектности студентов

Данная тренинговая программа предназначена для студентов, для которых вопросы саморазвития являются наиболее актуальными. Комплектование групп проводилось по принципу добровольности и информированности. Перед началом формирующего эксперимента мы провели мини лекцию «Субъектность и ее влияние на развитие личности» с респондентами экспериментальной группы.

По окончании лекции мы предложили студентам принять участие в групповой коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование субъектности. Все респонденты, присутствующие на лекции, высказали желание посещать занятия (опрос проводился открытым голосованием).

В целях повышения эффективности работы экспериментальная группа была разделена на шесть подгрупп – 5 подгрупп по 17 человек и 1 подгруппа – 15 человек. Комплексная Программа включала серию групповых психологических тренингов.

В процессе реализации групповых тренингов мы руководствовались следующими Принципами (табл. 2).

Как показали результаты теоретического анализа литературы [1-4], наш собственный опыт, можно выделить следующие основные преимущества групповой работы в рамках тренингов:

– каждая собранная в условиях тренинга группа может рассматриваться как модель социума в миниатюре, поэтому в группе эффективнее проходят процессы, связанные с формированием умений, необходимых для успешного функционирования в социуме, в том числе, связанных, с субъектностью;

– в условиях группового тренинга каждый участник может получить мгновенную обратную связь от других участников, что позволяет увидеть себя со стороны, осознать свои паттерны поведения, увидеть как тебя воспринимают окружающие.

– в группе моделируются чувства общности, принятия, сопереживания, эмпатии, это способствует личностному росту

участников тренинга, самораскрытию и, в конечном итоге, развитию самосознания.

Таблица 2

Ведущие принципы групповой работы, которые были реализованы на тренинге

№	Название принципа	Его реализация в процессе тренинга
1.	Принцип активности	Практическая реализация данного принципа предполагает активное участие на тренинге каждого участника. В этой связи задача ведущего тренинга – создать благоприятные психологические условия для снятия возможных барьеров при взаимодействии участников
2.	Принцип искренности и открытости	Реализация принципа связана постулатом – чем более правдивыми будут рассказы участников тренинга о том, что действительно интересует и тревожит, тем более эффективной будет работа тренинговой группы
3.	Принцип «Здесь и теперь»	Данный принцип ориентирует участников на то, чтобы во время тренинга анализировались чувства участников, которые переживались ими в конкретный момент. Данный принцип способствует развитию рефлексивных способностей участников группы, а так же навыков самоанализа
4.	Принцип Я	Основной смысл данного принципа связан с тем, что в процессе тренинга делается акцент на процессы самопознания и рефлексии. Высказывания студентов – участников тренинга - реализуются с использованием личных местоимений единственного числа: «я чувствую...», «мне кажется...». Тем самым создаются условия для того, что бы студенты – участники тренинга учились брать ответственность на себя
5.	Принцип Конфиденциальности	Одно из главных этических требований, связанных с необходимостью сохранять любую информацию, прозвучавшую на тренинге, в тайне

Как отмечают авторы – исследователи С.С. Доровских, Е.В. Крутых, П.М. Хакуз [1-3], М.В. Манакова [4] и др., для лучшего осознания собственных качеств, в группе каждый участник может «сыграть» роль личности, которая обладает абсолютно другими свойствами. Это помогает научиться понимать чувства другого человека, а также сформировать желаемые качества у себя.

Этот приём давно известен в психологии, когда первоначально человек только «играет» необходимые качества, пытаясь закрепить данные паттерны поведения, что, при неоднократном их повторении, в целом, позволяет закрепить их в сознании, взять на себя ответственность за осознанное развитие у себя необходимых качеств, востребованных в социуме и способствующих более эффективной социализации.

Так же авторы [3; 7] отмечают следующее:

– в условиях тренингов эффективнее проходит развитие рефлексии. Наблюдая за процессами самопознания других участников тренинга, студенты – участники глубже осознают свои внутренние состояния и мотивы, это помогает формировать активную позицию личности, при которой каждый участник начинает ощущать себя как автора собственной жизни;

– в отличие от индивидуальной работы, где фокус только на паре «терапевт-клиент», в группе человек видит последствия своих действий для многих участников, что быстрее формирует взрослую, субъектную позицию.

Выводы. После завершения формирующего этапа исследования нами принято решение провести повторную диагностику способности и потребности в саморазвитии, а также мотивации достижения, для мониторинга произошедших изменений, которые могут подтвердить или опровергнуть эффективность разработанной программы.

Полученные данные будут подтверждать или опровергать наличие положительной динамики всех исследуемых нами показателей в экспериментальной группе, при невыраженной или отсутствии динамики показателей в контрольной группе.

Данный факт позволит говорить об эффективности программы или ее отсутствии и ее возможном дальнейшем применении в работе с молодежью.

С учётом того, что разработанная и реализованная нами тренинговая программа формирования субъектности студентов вызвала среди студентов выраженный интерес, позволила раскрыться даже тем студентам, которые обычно не проявляли активность, считаем, что диагностика должна подтвердить эффективность работы. Анализ её результатов – тема следующего исследования.

Литература:

1. Доровских, С.С. О критическом мышлении студентов / С.С. Доровских, Е.В. Крутых // Сборник лучших научных работ молодых ученых Кубанского государственного технологического университета, отмеченных наградами на конкурсах. Гуманитарные науки. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2017. – С. 62-63

2. Крутых, Е.В. Психология в профессиональной деятельности: учебное пособие / Е.В. Крутых, П.М. Хакуз. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2021. – 205 с.

3. Крутых, Е.В. Взаимосвязь уровня субъективного контроля и конформности студентов с учебной успешностью в вузе / Е.В. Крутых // Научные труды КубГТУ. – 2018. – № 10. – С. 124-130

4. Манакова, М.В. Программа развития субъектности студентов педагогического вуза / М.В. Манакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 326-331

5. Носко, И.В. Становление субъектности в процессе подготовки бакалавров педагогики к профессиональной деятельности / И.В. Носко // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Красноярск, 23-27 ноября 2015 года). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2016. – С. 236-241

6. Носко, И.В. Совершенствование деятельности высшей школы: от квалификационной к компетентностной модели подготовки выпускника вуза / И.В. Носко // Проблемы высшего образования. – 2010. – № 1. – С. 130-133

7. Ольховая, Т.А. Потенциал субъектно-ориентированных образовательных ситуаций в реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов университета / Т.А. Ольховая, В.А. Садова // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (Оренбург, 26-27 мая 2022 года). – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2022. – С. 566-572

8. Ольховая, Т.А. Ценностно-синергетические параметры становления субъектности студента университета / Т.А. Ольховая, В.Б. Парамонов // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных

исследований: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (Оренбург, 20-21 мая 2021 года). – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 410-416

9. Ольховая, Т.А. Субъектно-ориентированные технологии в контексте высшего профессионального образования / Т.А. Ольховая, О.М. Осиянова, В.Л. Темкина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 5(223). – С. 62-68

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
педагогики и психологии Багичева Жасмира Багичевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Гасанова Бурлият Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования Асланова Джамиля Шамильевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Авторы изучают феномен психологического здоровья применительно к студентам современных российских вузов. В начале статьи повышенное внимание уделяется ими текущему состоянию системы высшего образования (ВО) в стране и мире. На основании его анализа демонстрируется важность развития психологического здоровья обучаемых. Далее этому явлению даётся сущностная характеристика. Определяется его структура и, соответственно, критерии, по которым может быть определена выраженность её элементов. Принимая во внимание соответствующие моменты, выявляются уровни выраженности данной характеристики у молодых людей и девушек, осваивающих программы современных вузов. Исследуются также факторы, оказывающие положительное и отрицательное влияние на достижение высоких уровней её развития. Определяются пути оптимизации их действия, подлежащие реализации в образовательной среде современной организации, осуществляющей деятельность в соответствии с программами ВО.

Ключевые слова: психология здоровья, психологическое здоровье, психологическое здоровье студента вуза, высшее образование, вуз, студент вуза, учебная активность, психоэмоциональные состояния.

Annotation. The authors study the phenomenon of psychological health in relation to students of modern Russian universities. At the beginning of the article, they pay special attention to the current state of the higher education system in the country and the world. Based on his analysis, the importance of developing the psychological health of students is demonstrated. Further, this phenomenon is given an essential characteristic. Its structure is determined and, accordingly, the criteria by which the severity of its elements can be determined. Taking into account the relevant points, the levels of severity of this characteristic are revealed among young people and girls who master the programs of modern universities. The factors that have a positive and negative impact on achieving high levels of its development are also being investigated. The ways of optimizing their actions are determined, which must be implemented in the educational environment of a modern organization operating in accordance with higher education programs.

Key words: health psychology, psychological health, psychological health of a university student, higher education, university, university student, educational activity, psycho-emotional states.

Введение. Современные главы российской и мировой истории оказались связаны с ускорением темпов научно-технического, экономического и социокультурного развития. Это естественным образом повлекло за собой изменения в условиях реализации членами современного социума их трудовых функций. Соответственно определённые трансформации претерпели и требования общества к результатам процесса подготовки квалифицированных кадров на различных ступенях. Вузовское образование исключения, конечно, не составляет.

В данной связи А.И. Ганиева с соавторами [3] говорят о трёх факторах, оказывающих наиболее мощное влияние на ход и результаты обучения современных студентов. Представим их графически (Рис. 1).

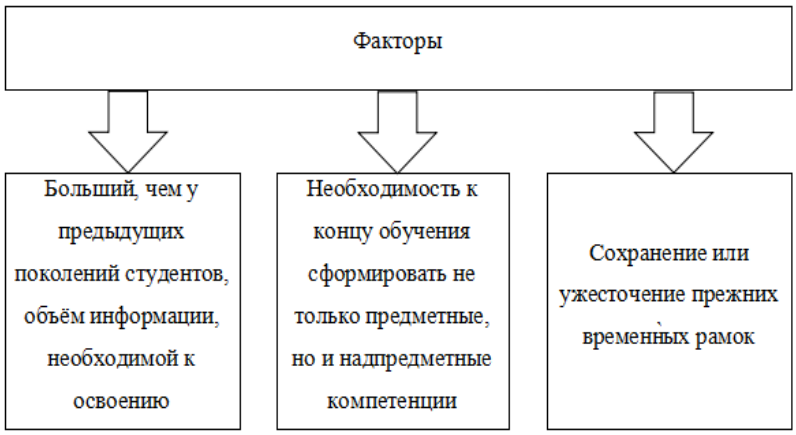


Рисунок 1. Факторы, определяющие особенности реализации вузовских программ в современных условиях

Анализ информации, представленной на Рисунке 1, позволяет нам вслед за Е.А. Махриной и А.В. Тимофеевой [6] говорить о том, что текущий этап развития системы высшего образования (далее – ВО) в России и мире связан с существенным возрастанием нагрузки на обучающихся. Сложившаяся ситуация, в свою очередь, может негативно сказаться на их психологическом здоровье. Таким образом, проблемы, связанные с его сохранением являются важными в плане

обеспечения дальнейшего прогрессивного развития системы ВО.

Изложение основного материала статьи. Психологическое здоровье, указывают В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов [7], представляет собой и процесс нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуального жизненного цикла, и в то же время результат такого процесса. Рядом современных авторов (А.И. Ганиева, М.Б. Алиева, Е.И. Рубанова [3], И.В. Дубровина [5], О.В. Тагиева [9]) при этом выделяются две основные составляющие этого феномена у студентов вуза (Рис. 2).

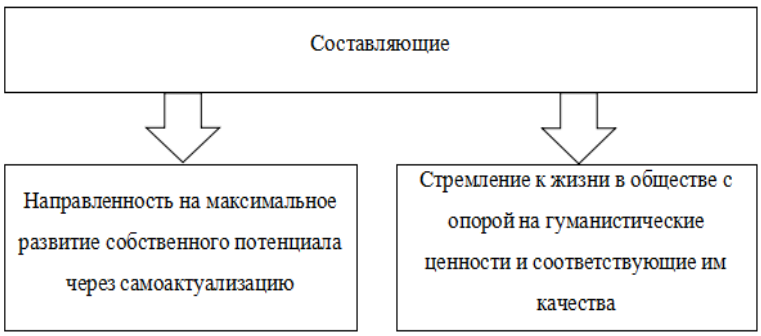


Рисунок 2. Структура психологического здоровья студента современного вуза

Исходя из соответствующих структурных особенностей, различные исследователи (Н.Б. Бячкова, И.И. Першин [1], Т.В. Галкина [2], А.И. Ганиева, М.Б. Алиева, Е.И. Рубанова [3]) выделяют критерии сформированности рассматриваемой характеристики применительно к молодым людям и девушкам, осваивающим программы ВО (Рис. 3).

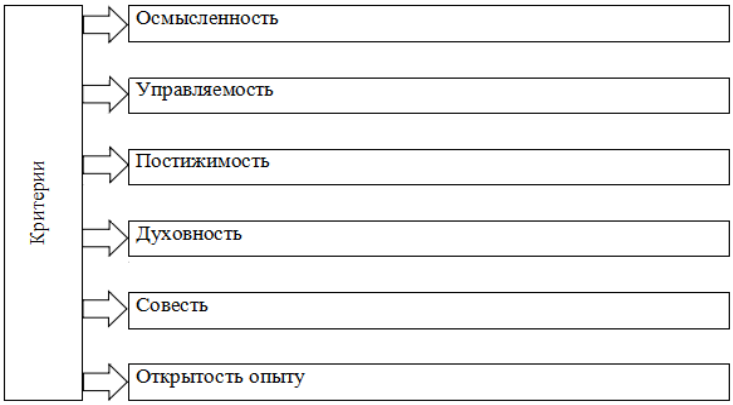


Рисунок 3. Критерии сформированности психологического здоровья у современного студента

Базируясь на основных особенностях структуры психологического здоровья современного студента, а также тех критериях, по которым определяется его сформированность, мы вслед за А.И. Ганиевой с соавторами [3] можем говорить о трёх уровнях развития данного качества у современных российских студентов. Они будут арссмотрены в Таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности психологического здоровья у студентов современного российского вуза

Наименование уровня	Краткое описание
Ассимилятивно-аккомодативный	Может быть диагностирован у тех студентов, для которых характерны явные нарушения баланса между процессами ассимиляции и аккомодации, т.е. для таких обучающихся, которые либо неспособны к гармоничному взаимодействию с окружающей социальной действительностью, либо демонстрируют устойчивую зависимость от тех факторов, что связаны со внешней средой.
Адаптивный	Учащиеся, демонстрирующие данный уровень, в основном адаптированы к условиям, в которых реализуется их учебная и внеучебная деятельность, но в то же время могут демонстрировать наличие отдельных признаков дезадаптации. Часто такие студенты обладают повышенной тревожностью.
Креативный	Такие обучающиеся характеризуются устойчивой адаптированностью к условиям современной организации ВО, при этом они демонстрируют высокий уровень самообладания в различных ситуациях, в т.ч. нестандартных. Студенты с креативным уровнем психологического здоровья также способны творчески относиться к окружающей действительности.

Для понимания же механизмов перехода между показанными в Таблице 1 уровнями определённую важность имеет понятие «Образовательная среда». По обоснованному мнению Р.Х. Джанкезова и С.Б. Джанкезовой [4], она представляет собой систему гетерогенных факторов и целенаправленно организованных условий, направленных на развитие у студентов современного вуза различных качеств, необходимых как формирующимся личностям, так и будущим профессионалам. Данные авторы свидетельствуют также о том, что образовательная среда как система интегрирует несколько подсистем [4]. И в то же время любой из её структурный элемент представляет собой как бы локальную образовательную среду. В

границах каждой из таких сред осуществляется реализация отдельного сегмента деятельности вуза.

П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова и А.Б. Шангин [8] указывают при этом на значимую особенность их формирования. С одной стороны, подсистемы, выступающие в качестве структурных элементов образовательной среды организации ВО, формируясь, оказывают непосредственное влияние на ход и результаты субъектов образовательных отношений, а с другой – формируются в ходе такой деятельности [8].

В силу наличия у процесса развития образовательной среды современного вуза охарактеризованных выше особенностей мы можем согласиться с Е.А. Махриной и А.В. Тимофеевой [6] в том, что именно связанные с ней факторы оказывают определяющее влияние на показатели психологического здоровья обучающихся. В свою очередь, на развитие самой среды оказывают наиболее сильное влияние два аспекта педагогического процесса (Табл. 2).

Таблица 2

Составляющие учебно-воспитательного процесса, оказывающие наиболее мощное влияние на процесс развития образовательной среды современного вуза

Составляющая	Её влияние на развитие образовательной среды организации ВО
Образовательные концепции, реализуемые в стенах конкретного вуза	Связаны с формированием структуры образовательной среды, методов взаимодействия между участниками образовательных отношений, в т.ч. направленных на развитие их психологического здоровья, а также условий для всестороннего профессионального и личностного развития студентов.
Система управления педагогическим процессом	В случае правильной организации позволяет создавать психолого-педагогические условия для профессионального развития педагогов, личностного и профессионального роста вверенных им учащихся.

Принимая во внимание соответствующие характеристики, присущие образовательным средам большинства современных организаций ВО, учёный и практикующий специалист с необходимостью должны учитывать базовые свойства подсистем. Среди них Р.Х. Джанкезов и С.Б. Джанкезова [4] особенно выделяют возможность изменения наличных либо появления принципиально новых свойств. Соответствующие процессы могут происходить без привнесения существенных изменений извне в ходе нормального функционирования среды.

Далее, переходя непосредственно к разговору о мерах, направленных на генерацию в пространстве организации ВО образовательной среды, благоприятствующей достижению высоких уровней психологического здоровья студентов, необходимо упомянуть о важности учёта особенностей развития соответствующей сферы в нашей стране на протяжении трёх последних десятилетий. В данной связи П.В. Станкевич с соавторами [8] заявляют, что, будучи одним из важнейших социальных институтов, российское ВО сегодня испытывает влияние метаморфоз в области социально-философских парадигм, принятых в обществе.

В данной связи отметим, что тем философским фундаментом, на котором зиждется система ВО в России и мире, является упоминаемая рядом исследователей (Р.Х. Джанкезов, С.Б. Джанкезова [4], И.В. Дубровина [5], О.В. Тагиева [9]) гуманистическая концепция. На её положениях базируется один из ключевых принципов функционирования современного ВО – субъект-субъектное взаимодействие между участниками педагогического процесса.

То, как именно данный принцип реализуется в стенах организации ВО в первую очередь влияет на особенности коммуникации между субъектами образовательных отношений. Соответственно, правильное его использование позволяет создавать предпосылки для прогрессивных нововведений в области развития психологического здоровья учащихся. И, напротив, некорректная реализация субъект-субъектного взаимодействия, либо полное игнорирование данного принципа будет с большой вероятностью способствовать усилению действия факторов, способствующих фиксации психологического здоровья будущих профессионалов на ассимилятивно-аккомодативном уровне. А.И. Ганиева с соавторами [3] указывают на то, что в число таких факторов входят следующие:

– утрата студентами смысла в активизации собственных возможностей по ходу реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы, чему способствуют, например, недостаточно объективная оценка реальных учебных достижений будущих профессионалов или недостаточная уверенность в возможности по завершении обучения сделать карьеру в выбранной сфере подготовки;

– характерная для многих современных учащихся уверенность в затруднённости или невозможности внесения существенных изменений в картину собственной академической успеваемости;

– пассивность многих студентов как участников учебной и внеучебной деятельности.

Учёным известны также пути повышения уровня рассматриваемой характеристики в образовательной среде современной организации ВО. В данной связи наиболее часто (Н.Б. Бячкова, И.И. Першин [1], П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин [8], О.В. Тагиева [9]) упоминается поощрение учебной активности учащихся. Соответствующая категория отличается определённой сложностью. Она может рассматриваться в ряде смыслов.

В данной связи прежде всего следует упомянуть активность субъекта образовательных отношений в общепсихологическом плане. По ходу реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы между каждым представителем студенчества с одной стороны, окружающей его образовательной средой вуза – с другой мы можем наблюдать определённое соотношение субъектности-объектности. Соответственно, ему присуща как активность субъекта, так и реактивность объекта. Отсюда следует, что активность студента может пониматься как мера субъектности в полисистемном взаимодействии [3].

Помимо общепсихологической необходимо упомянуть о той активности студента, которая проявляется конкретно в процессе взаимодействия с другими субъектами образовательной деятельности, а также во время развития системы необходимых личностных и профессиональных компетенций [9]. С точки зрения обеспечения последовательного прохождения отмеченных в Таблице 1 уровней психологического здоровья процесс реализации такой активности будет по-настоящему эффективным в том случае, если он характеризуется достаточной степенью динамичности. Соответственно, его модель должна в обязательном порядке интегрировать источники саморазвития на уровнях как образовательной системы, так и всех подсистем, её составляющих.

Применительно к студенту современного вуза такого рода активность является универсальной характеристикой. Анализ доступной на сегодняшний день литературы (Н.Б. Бячкова, И.И. Першин [1], Т.В. Галкина [2], Е.А. Махрина, А.В. Тимофеева [6]) позволил нам заключить, что она оказывает влияние на следующие сферы его жизни:

– реализация учебной работы в различных её видах и формах;

– взаимодействие с окружением, в т.ч. с другими участниками педагогического процесса, реализуемого в стенах

организации ВО;

– рефлексия;

– созерцание.

Мы таким образом можем вслед за А.И. Ганиевой и её соавторами [3] говорить о том, что активность личности (в т.ч. осваивающей программы ВО) представляет собой целостное явление. Она формируется в результате взаимодействия между отдельными видами активности, наиболее характерными для основной сферы деятельности индивида.

Так, учебная активность студента современного вуза является результатом взаимодействия следующих:

– коммуникативная;

– творческая;

– познавательная;

– интеллектуальная;

– эмоциональная;

– регулятивная.

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности заявить: учебная активность представляет собой такую активность представителя современного студенчества, которая реализуется по ходу учебно-воспитательного процесса и при этом выражает меру субъектности студента во время осуществления такого рода деятельности. Другими словами, учебная активность является по сути мерой зависимости учебной деятельности от учащегося как её субъекта.

Потенциал учебной активности выражает соотношение желания и возможностей молодого человека быть субъектом образовательных отношений, реализуемых в стенах организации ВО. Её регуляция представляет собой соотношение произвольного, эмоционального и импульсивного, аспектов управления проявлениями соответствующего качества. Реализация рассматриваемого вида активности представляет собой соотношение творческих аспектов учебной деятельности с одной стороны, исполнительских – с другой. Её результат включает как итоги проявлений учебной активности, так и залог постоянного её возобновления [3].

Из вышеизложенного следует, что для достижения высоких уровней психологического здоровья своих студентов администрации, педагогам и методистам вузов следует при планировании учебной активности, выражаясь словами В.И, Слободчикова и А.В. Шувалова [7], не только ответить на вопрос «что делать?», но также и осознавать, «каким образом?», «на каких основаниях?» и «ради чего?». Понимание соответствующих аспектов позволит им сосредоточиться на том, чтобы реализация учебной активности выражала синтез всех упомянутых ранее видов.

Далее, решая вопросы, связанные с формированием у студентов современного вуза психологического здоровья, следует уделять повышенное внимание их эмоциональному состоянию. Различные психоэмоциональные состояния могут как стимулировать, так и тормозить проявление тех или иных форм активности [1]. Соответственно, преобладание во время обучения и воспитания положительных эмоций является важным условием достижения второго и третьего уровней психологического здоровья.

Выводы. Завершая наше исследование, отметим, что категорию «психологическое здоровье» можно понимать как процесс нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуального жизненного цикла и в то же время результат этого процесса. Особенности его структуры, а также критериев, по которым оценивается степень выраженности данного качества у студентов современного вуза, позволяют говорить об ассимилятивно-аккомодативном, адаптивном и креативном уровнях психологического здоровья.

Достижение второго и третьего уровней при этом представляется возможным в случае если учитываются особенности развития системы вузовского образования в России и мире на протяжении трёх последних десятилетий. Это позволит максимально задействовать позитивные факторы и минимизировать влияние негативных на развитие психологического здоровья студентов.

На практике это означает поощрение всех форм их учебной активности. Другой важный аспект развития психологического здоровья обучающихся – повышенное внимание к психоэмоциональному состоянию.

Литература:

1. Бячкова, Н.Б. Характеристика психологического здоровья студентов (на примере геологического и механико-математического факультетов) / Н.Б. Бячкова, И.И. Першин // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 02(55). – С. 60-66

2. Галкина, Т.В. Осознание как путь к психологическому и физическому здоровью субъекта / Т.В. Галкина // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. – Москва: Институт психологии РАН, 2014. – С. 35-61

3. Ганиева, А.И. Психологическое здоровье студентов как теоретическая проблема современной образовательной практики / А.И. Ганиева, М.Б. Алиева, Е.И. Рубанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 297-300

4. Джанкезов, Р.Х. Безопасная образовательная среда в вузе как средство формирования ментального здоровья студентов / Р.Х. Джанкезов, С.Б. Джанкезова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 118-120

5. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье личности как феномен / И.В. Дубровина // Гуманизация образования. – 2022. – № 4. – С. 35-43

6. Махрина, Е.А. Адаптация и стрессоустойчивость студентов / Е.А. Махрина, А.В. Тимофеева // E-Scio. – 2022. – № 6(69). – С. 13-21

7. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105

8. Станкевич, П.В. Системно-деятельностный подход как методологическое основание подготовки бакалавров педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности / П.В. Станкевич, В.Ю. Абрамова, А.Б. Шангин // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(112). – С. 13-17

9. Тагиева, О.В. Теоретические аспекты процесса самоактуализации личности в студенческом возрасте / О.В. Тагиева // Universum: психология и образование. – 2022. – № 3(93). – С. 42-43

УДК 159.9.072.43

кандидат психологических наук, доцент Белышева Анастасия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Хахина Анастасия Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

САМООЦЕНКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей самооценки подростков в контексте репрезентации сетевой идентичности и оценку эффективности психолого-педагогических программ, ориентированных на гармонизацию данных феноменов. Выборку составили 60 подростков 15-16 лет, активных пользователей социальных сетей. Диагностический инструментарий включал методику анализа профиля в социальных сетях и методику изучения самооценки. На констатирующем этапе работы были выявлены статистически значимые связи между уровнем самооценки и рядом характеристик виртуальной личности. Подростки с высокой самооценкой значимо чаще демонстрируют активную коммуникацию в сети. Для подростков с низкой самооценкой характерны пассивность в сети и преобладание депрессивной эстетики в визуальном контенте. На основе выявленных закономерностей были разработаны и апробированы программы психологического сопровождения, ориентированные на формирование конструктивных стратегий цифровой самопрезентации подростков. В формирующем эксперименте апробированы две программы: личностно-ориентированная (ПЛО) и медиа-опосредованная (ПМО). Обе программы показали высокую эффективность, однако выявлены принципиальные различия в динамике показателей. В группе ПМО, где исходно все участники имели низкую самооценку, средний балл самооценки вырос с 38,5 до 52,1 ($p < 0,001$), а доля подростков с низкой самооценкой сократилась до 40%, что подтверждает потенциал работы с цифровой самопрезентацией как инструмента психологической поддержки.

Ключевые слова: сетевая идентичность, виртуальная личность, самооценка, подростки, цифровая социализация, психолого-педагогическая программа, социальные сети, формирующий эксперимент.

Annotation. This article presents the results of an empirical study aimed at examining the characteristics of adolescent self-esteem in the context of network identity representation and evaluating the effectiveness of psychological and pedagogical programs aimed at harmonizing these phenomena. The sample consisted of 60 adolescents aged 15-16 years, active users of social networks. The diagnostic tools included a social media profile analysis method and self-assessment method. At the ascertaining stage of the study, statistically significant relationships were identified between the level of self-esteem and a number of virtual personality characteristics. Adolescents with high self-esteem are significantly more likely to demonstrate active communication online. Adolescents with low self-esteem are characterized by passivity online and a predominance of depressive aesthetics in visual content. Based on the identified patterns, psychological support programs aimed at developing constructive strategies for adolescents' digital self-presentation were developed and tested. Two programs were tested in a formative experiment: a personality-focused program (PRY) and a media-mediated program (PMM). Both programs demonstrated high effectiveness, but significant differences in the dynamics of the indicators were identified. In the PMM group, where all participants initially had low self-esteem, the average self-esteem score increased from 38.5 to 52.1 ($p < 0.001$), and the proportion of adolescents with low self-esteem decreased to 40%, confirming the potential of working with digital self-presentation as a tool for psychological support.

Key words: network identity, virtual personality, self-esteem, adolescents, digital socialization, psychological and pedagogical program, social networks, formative experiment.

Введение. Современный подросток существует в двух измерениях – реальном и виртуальном. Цифровая среда стала пространством конструирования идентичности, местом самопрезентации и источником обратной связи, во многом определяющим самоотношение [2; 5]. Феномен виртуальной личности привлекает всё большее внимание исследователей, однако вопрос о том, можно ли использовать работу с сетевой идентичностью как инструмент психологической поддержки, остаётся открытым.

Социальные сети предоставляют подростку уникальную возможность мгновенной обратной связи, что превращает их в фактор формирования самоотношения [4]. При этом существующие психолого-педагогические программы редко учитывают цифровой контекст и потенциал сетевой идентичности как ресурса развития.

В рамках данного исследования мы опираемся на определение А.Б. Угловой с соавторами, согласно которому виртуальная личность – это динамичное, технологически опосредованное образование, включающее самопрезентацию, ценности взаимодействия и активность в цифровой среде [7, С. 51]. Мы рассматриваем это как операциональное проявление более широкого феномена сетевой идентичности, в совокупности самопрезентаций и коммуникативных стратегий [5; 7].

Э.О. Расина определяет виртуальный образ личности как намеренную, осознаваемую или частично осознаваемую ментальную конструкцию, отражающую личностные характеристики носителя и выполняющую функцию управления впечатлением в цифровой среде; при этом автор эмпирически выделяет особый структурный компонент – виртуальное Я, характеризующееся высокой степенью виртуализации деятельности и принятием виртуального пространства как полноценной среды существования [6].

Как показано в обзоре современных зарубежных исследований А.Н. Неврюева с соавторами, онлайн-идентичность является многогранным и динамичным конструктом, который может как дополнять офлайн-идентичность, так и вступать с ней в сложные отношения, зависящие от характеристик цифровой среды и психологических особенностей пользователя [3]. В данной работе мы рассматриваем эти конструкты как взаимосвязанные: репрезентация сетевой идентичности осуществляется через конкретные проявления виртуальной личности, доступные эмпирическому анализу с помощью методики Н.В. Олиндер и Е.А. Гамбаровой. Это позволяет, с одной стороны, опереться на надёжный диагностический инструментарий, с другой – интерпретировать полученные данные в логике целостного понимания цифровой социализации подростка.

Цель исследования – изучить особенности сетевой идентичности и оценить эффективность психолого-педагогических программ, реализующих различные подходы к работе с цифровой самопрезентацией.

Мы предположили, что имеется взаимосвязь характеристик виртуальной личности с уровнем самооценки подростков и разработанные психолого-педагогические программы способствуют повышению самооценки и гармонизации сетевой идентичности подростков.

В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте 15-16 лет (30 юношей, 30 девушек) – учащиеся школ г. Нижнего Новгорода.

Критерии включения: наличие активного аккаунта в социальных сетях (не менее 100 публикаций за последний год), информированное согласие родителей и самих подростков.

Для изучения особенностей виртуальной личности были использованы следующие методики:

1. 3-ступенчатый алгоритм анализа профиля в социальных сетях – метод экспертной оценки шести параметров виртуальной личности: общительность, продуктивность, энергичность, сочувствие, креативность/любознательность, депрессивность. Анализу подвергались визуальное оформление, тексты постов, характер коммуникации [4].

2. Методика диагностики самооценки С.В. Ковалёва – стандартизированный опросник, позволяющий определить уровень самооценки (в баллах от 0 до 100) и соответствующий качественный уровень: низкий (0-45 баллов), средний (46-74 балла), высокий (75-100 баллов) [8].

Применялись: описательные статистики, t-критерий Стьюдента для связанных и независимых выборок, коэффициент корреляции r-Пирсона.

Изложение основного материала статьи. По результатам диагностики самооценки по методике С.В. Ковалёва были выделены три группы респондентов:

В первую группу вошли подростки с высоким уровнем самооценки – 10% (6 человек); вторую группу составили подростки со средним уровнем самооценки – 56% (34 человека); в третью группу вошли подростки с низким уровнем самооценки – 34% (20 человек).

У 24% подростков из группы со средним уровнем результаты находились в пограничной зоне (44-45 баллов), что свидетельствует о неустойчивости самооценки и высокой чувствительности к внешним оценкам.

С помощью методики «3-ступенчатый алгоритм анализа профиля в социальных сетях» мы изучили некоторые параметры виртуальной личности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение подростков по параметрам виртуальной личности (%)

Параметр	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Общительность	23%	44%	33%
Продуктивность	13%	44%	43%
Энергичность	40%	40%	20%
Сочувствие (эмпатия)	17%	0	83%
Креативность/любознательность	40%	50%	10%
Депрессивность	20%	20%	60%

Наиболее выраженными оказались показатели креативности/любознательности (40% имеют высокий и 50% средний уровни) и энергичности (40%). Наименее выражен показатель эмпатии (лишь у 17% зафиксирован высокий уровень). Показатель депрессивности на высоком уровне выявлен у 20% подростков, причём все они имели низкую самооценку.

Корреляционный анализ выявил значимые связи самооценки с параметрами виртуальной личности: высокая самооценка положительно коррелирует с общительностью ($r=0,68$), энергичностью ($r=0,61$) и креативностью ($r=0,57$); низкая - с депрессивностью ($r=0,72$) (все $p<0,01$, кроме креативности $p<0,05$).

Наши данные согласуются с выводами К.И. Воробьёвой и Д.А. Заславского о связи низкой самооценки с искажением сетевого образа [1] и дополняют их: подростки с высокой самооценкой не только реже искажают свой образ, но и более свободно используют цифровую среду для самовыражения.

На основе выявленных закономерностей разработаны две 12-часовые программы психологического сопровождения: личностно-ориентированная (ПЛО), направленная на развитие самопонимания и эмоционального интеллекта, и медиа-опосредованная (ПМО), ориентированная на формирование осознанной виртуальной идентичности и рефлексивного отношения к цифровому образу. Обе программы включали интерактивные упражнения, рефлексивные практики, медиа-проекты и анализ онлайн-контента.

В исследовании приняли участие подростки ($n = 60$), распределённые на две группы – группа ПЛО ($n = 30$) и группа ПМО ($n = 30$), сопоставимые по исходному уровню самооценки ($p > 0,05$), что подтверждает их статистическую однородность на констатирующем этапе.

Сравнительный анализ средних баллов самооценки по методике С.В. Ковалёва до и после участия в программах, проведённый с помощью t-критерия Стьюдента для связанных выборок, выявил статистически значимые позитивные изменения в обеих группах (таблицу 2).

Таблица 2

Динамика средних показателей самооценки в двух группах до и после апробации программ (по методике С.В. Ковалёва, в баллах)

Группа	Этап	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
ПЛО (n=30)	До	48,2	12,4	2,41	< 0,05
	После	53,6	11,8		
ПМО (n=30)	До	38,5	9,7	5,83	< 0,001
	После	52,1		11,2	

Примечание: различия статистически значимы на уровнях $p < 0,05$ и $p < 0,001$ (по t-критерию Стьюдента для связанных выборок).

Полученные данные свидетельствуют о том, что обе программы способствуют повышению самооценки подростков.

При этом в группе ПМО, где исходный средний балл был существенно ниже (38,5 против 48,2 в группе ПЛО, прирост оказался более выраженным: средний балл увеличился на 13,6 пункта ($t = 5,83$; $p < 0,001$) против 5,4 пункта в группе ПЛО ($t = 2,41$; $p < 0,05$).

Распределение участников по качественным уровням самооценки до и после программ представлено в таблице 3.

Таблица 3

Распределение подростков по уровням самооценки до и после апробации программ (в абсолютных значениях)

Группа	Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ПЛО	До	10	17	3
	После	6	20	4
ПМО	До	30	0	0
	После	12	12	6

Как видно из таблицы 3, в группе ПМО 18 из 30 подростков (60%) перешли с низкого уровня самооценки на средний или высокий. В группе ПЛО положительная динамика также наблюдается: 4 подростка перешли с низкого на средний уровень, 1 – со среднего на высокий.

Изменения в структуре виртуальной личности оказались принципиально различными в двух группах, что отражено в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ параметров виртуальной личности по средним баллам до и после апробации программ с помощью t-критерия Стьюдента

Параметр	Группа	До	После	Относительное изменение средних баллов (%)	Значение t-критерия Стьюдента	p
Общительность	ПЛО	2,1	2,2	4,8	1,2	0,05
	ПМО	0,8	1,8	**125**	**5,6**	<0,01
Продуктивность	ПЛО	1,9	1,9	0	0,0	0,05
	ПМО	1,2	1,7	**41,7**	**2,8**	<0,05
Энергичность	ПЛО	2,3	2,1	-8,7	1,5	0,05
	ПМО	1,7	1,8	5,9	0,9	0,05
Сочувствие	ПЛО	2,1	2,4	14,3	**2,3**	<0,05
	ПМО	2,4	1,4	**-41,7**	**4,8**	<0,01
Креативность	ПЛО	2,2	2,0	-9,1	1,1	0,05
	ПМО	1,8	1,9	5,6	0,8	0,05
Депрессивность	ПЛО	2,7	2,2	-18,5	**2,7**	<0,05
	ПМО	3,1	2,6	**-16,1**	**2,5**	<0,05

Примечание: достоверно значимые различия на уровнях $p < 0,01$, $p < 0,05$, $p > 0,05$ (по критерию Стьюдента).

В группе ПЛО средние баллы по большинству параметров не изменились статистически значимо, за исключением *сочувствия* ($t = 2,3$; $p < 0,05$) и *депрессивности* ($t = 2,7$; $p < 0,05$), что свидетельствует о небольшом улучшении эмоциональной сферы.

В группе ПМО наблюдались более выраженные изменения: зафиксирован резкий рост *общительности* (+125%) и *продуктивности* (+41%) при значительном снижении *сочувствия* (-41,7%). Также отмечено снижение *депрессивности* (-16,1%) при $p < 0,05$.

На основе полученных данных мы полагаем, что у испытуемых сформирован инструментальный, деятельностный стиль цифровой самопрезентации.

Анализ рефлексивных эссе участников ПМО ($n=30$) позволил выделить четыре механизма изменений: объективация (43% упоминаний) – перевод субъективного переживания во внешний изменяемый объект; дистанцирование (28%) – снижение аффективной напряжённости за счёт децентрации; переименование (15%) – замена оценочных суждений описательными; присвоение (14%) – перенос успешного цифрового опыта на реальное «Я».

Выводы. Полученные данные подтверждают исходную гипотезу о наличии устойчивой взаимосвязи между характеристиками виртуальной личности и самооценкой подростков. Эта связь носит двусторонний характер. Мы можем наблюдать не только как уровень самооценки отражается в особенностях цифрового профиля, но и отслеживать как целенаправленная трансформация виртуальной идентичности способна приводить к некоторым изменениям в Я-концепции личности.

Принципиальным результатом является доказательство эффективности обеих программ, несмотря на их различную направленность. Программа ПЛО продемонстрировала умеренную, но устойчивую позитивную динамику, характерную для классических тренингов личностного роста. Её механизм – развитие рефлексии и повышение эмоционального интеллекта.

Программа ПМО показала более выраженный эффект в группе риска (подростки с исходно крайне низкой самооценкой), что позволяет рассматривать работу с цифровой самопрезентацией как способ косвенного опосредованного влияния данной работы с обучающимися на их фактическую самооценку. Подростки, которые не могут говорить о себе прямо получают возможность говорить о себе опосредованно через свой профиль, и трансформируя его менять самоотношение к себе.

Снижение показателя сочувствия в группе ПМО (с 2,4 до 1,4 балла) на фоне роста общительности и продуктивности интерпретируется нами как качественная перестройка эмпатии: переход от недифференцированной эмоциональной вовлечённости, сопряжённой с риском выгорания [4], к более осознанному, избирательному её проявлению.

Зафиксированная в группе ПМО перестройка эмпатии согласуется с концепцией цифровой эмпатии как осознанного, когнитивно регулируемого навыка, а не автоматического «заражения» эмоциями [9]. Снижение недифференцированной эмоциональной вовлечённости интерпретируется нами как движение к зрелой сетевой идентичности, предполагающей

избирательное и конструктивное проявление эмпатии в цифровой среде.

Таким образом, проведённое исследование позволяет констатировать следующее:

1. Подтверждена устойчивая взаимосвязь параметров виртуальной личности с уровнем самооценки подростков ($r = 0{,}57\text{-}0{,}72$; $p < 0{,}01$). Обе разработанные программы доказали эффективность в гармонизации как самооценки.

2. Программа ПМО обладает выраженным развивающим потенциалом для подростков с исходно низкой самооценкой: средний балл самооценки в данной группе вырос с 38,5 до 52,1 ($t = 5{,}83$; $p < 0{,}001$), при этом 60% участников перешли на средний и высокий качественные уровни самооценки.

3. Действие ПМО реализуется позволяя обходить психологические защиты и влиять на самооценку через трансформацию цифрового образа.

4. Выбор стратегии психологической поддержки должен определяться исходным профилем подростка. Для подростков с сохранной рефлексией эффективны личностно-ориентированные программы; для подростков с крайне низкой самооценкой и сопротивлением прямой рефлексии предпочтительны цифрово-опосредованные интервенции.

Литература:

1. Воробьёва, К.И. Взаимосвязь самооценки и стратегий самопрезентации и конструирования сетевого Я-образа пользователей социальных сетей / К.И. Воробьёва, Д.А. Заславский // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14. – № 4. – С. 1569-1582. – DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(4).1569-1582

2. Зекерьев, Р.И. Симулякр как форма виртуальной самопрезентации / Р.И. Зекерьев // Психология и медиа. – 2022. – № 3. – С. 45-52

3. Неврюев, А.Н. Онлайн-идентичность как психологический феномен: современные подходы и эмпирические исследования / А.Н. Неврюев, Н.В. Самородов, О.В. Смирникова // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14. – № 2. – С. 85-94. – DOI: 10.17759/jmfp.2025140209

4. Олиндер, Н.В. Алгоритм анализа виртуального образа личности в социальной сети / Н.В. Олиндер, Е.А. Гамбарова // Практическая психология. – 2020. – № 4. – С. 58-67

5. Петросян, Д.В. Трансформации личностной идентичности в виртуальной реальности / Д.В. Петросян // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2022. – № 1. – С. 147-150

6. Расина, Э.О. Место виртуального образа личности в перцептивных процессах социального взаимодействия в виртуальном пространстве / Э.О. Расина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7. – № 2. – С. 115-129. – DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-9

7. Углова, А.Б. Соотношение реальной и виртуальной идентичности студенческой молодежи (на примере автоматизированного анализа профилей в сети ВКонтакте) / А.Б. Углова, И.М. Богдановская, Б.А. Низомутдинов, А.В. Митрофанова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN622.pdf (дата обращения: 10.02.2026)

8. Ковалёв, С.В. Методика диагностики уровня самооценки / С.В. Ковалёв. – URL: https://psytests.org (дата обращения: 15.02.2026)

9. О'Рейли, М. Продвижение цифровой этики заботы: цифровая когнитивная интервенция для развития эмпатии у британских подростков в онлайн-пространстве / М. О'Рейли, Н. Киимба, Д. Левин // Journal of Children and Media. – 2025. – Vol. 19. – № 3. – P. 307-326. – DOI: 10.1080/17482798.2024.2411417

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Белышева Анастасия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кротова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Хахина Анастасия Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Проблема снижения учебной мотивации в младшем школьном возрасте остаётся одной из наиболее острых в современной психолого-педагогической науке, что обусловлено ростом школьной тревожности и формальным отношением к учёбе уже к третьему-четвёртому классу. Традиционные педагогические подходы, акцентирующие внимание на внешней активизации познавательной деятельности, часто оставляют без внимания психологические механизмы формирования устойчивой внутренней мотивации. В статье представлена психолого-педагогическая модель развития внутренней мотивации младших школьников, интегрирующая активные методы обучения с механизмами удовлетворения базовых психологических потребностей ребёнка в автономи, компетентности и связанности. Теоретическая модель прошла эмпирическую апробацию на выборке из 44 учащихся третьих классов общеобразовательной школы. В качестве диагностического инструментария использовались методика изучения учебной мотивации М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, а также методика измерения мотивации достижения А. Мехрабиана в редакции М.Ш. Магомед-Эминова. Сравнительный анализ данных до и после внедрения модели показал статистически значимый рост высокого уровня учебной мотивации с 25% до 73%, высокого уровня целеполагания с 25% до 70%, а также полное исчезновение низкого уровня мотивации и мотивации избегания неудач. Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между внутренней учебной мотивацией и стремлением к успеху. Результаты подтверждают эффективность предложенной модели и её соответствие требованиям ФГОС НОО к личностным и метапредметным результатам. Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения модели в образовательный процесс начальной школы без привлечения дополнительных ресурсов. Полученные результаты могут быть использованы учителями начальных классов и школьными психологами для коррекции учебной мотивации.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, учебная мотивация, младшие школьники, активные методы обучения, мотивация достижения, целеполагание, психолого-педагогическая модель.

Annotation. The problem of declining academic motivation in primary school age remains one of the most acute in modern

psychological and pedagogical science, which is due to the growth of school anxiety and formal attitude to learning by the third or fourth grade. Traditional pedagogical approaches, focusing on the external activation of cognitive activity, often ignore the psychological mechanisms of forming sustainable intrinsic motivation. The article presents a psychological and pedagogical model for the development of intrinsic motivation in primary schoolchildren, integrating active teaching methods with the mechanisms of satisfying the basic psychological needs of the child for autonomy, competence and relatedness. The theoretical model has been empirically tested on a sample of 44 third-grade students of a comprehensive school. The diagnostic tools used were the method of studying academic motivation by M.I. Lukyanova and N.V. Kalinina, as well as the method of measuring achievement motivation by A. Mehrabian as edited by M.Sh. Magomed-Eminov. A comparative analysis of the data before and after the implementation of the model showed a statistically significant increase in the high level of academic motivation from 25% to 73%, a high level of goal-setting from 25% to 70%, as well as the complete disappearance of low motivation and motivation to avoid failure. Correlation analysis revealed a significant positive relationship between intrinsic academic motivation and the desire for success. The results confirm the effectiveness of the proposed model and its compliance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education for personal and meta-subject results. The practical significance of the study lies in the possibility of introducing the model into the educational process of primary schools without attracting additional resources. The obtained results can be used by primary school teachers and school psychologists to correct learning motivation.

Key words: intrinsic motivation, academic motivation, primary schoolchildren, active teaching methods, achievement motivation, goal-setting, psychological and pedagogical model.

Введение. Проблема снижения учебной мотивации в младшем школьном возрасте остаётся одной из ключевых в современной психолого-педагогической науке. Несмотря на то, что младший школьный возраст традиционно считается благоприятным для принятия учебной задачи, всё больше исследователей фиксируют рост школьной тревожности, снижение познавательного интереса и формальное отношение к учёбе уже к 3-4 классу [7; 11].

Традиционно поиск решения этой проблемы ведётся в педагогической плоскости: разрабатываются новые методы, приёмы, технологии обучения. Активные методы обучения (далее – АМО) зарекомендовали себя как эффективное средство активизации познавательной деятельности [4; 5; 10; 12]. Однако вне психологического контекста – без учёта самооценки ребёнка, его потребности в автономии и компетентности – любой, даже самый интересный метод рискует остаться лишь внешним раздражителем, не формирующим устойчивую внутреннюю мотивацию [2; 8].

Исследования показывают, что проблемы обучаемости не всегда напрямую связаны с уровнем мотивации, что требует более тонкого, психологически ориентированного подхода к её формированию [9]. Таким образом, возникает противоречие между разработанностью педагогического инструментария (АМО) и недостаточной теоретической проработкой вопроса о том, как эти методы связаны с психологическими механизмами развития личности младшего школьника.

Цель данной статьи – теоретически обосновать, представить и эмпирически верифицировать психолого-педагогическую модель развития внутренней мотивации младших школьников, в которой активные методы обучения рассматриваются не как самоцель, а как инструмент удовлетворения базовых психологических потребностей ребёнка.

Изложение основного материала статьи. Методологическую базу исследования составляют три взаимосвязанных подхода: компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный.

Компетентностный подход ориентирует на формирование у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе опыта [5]. Применительно к мотивации это означает, что ученик должен не просто усвоить знания, но и пережить опыт их самостоятельного применения.

Личностно-ориентированный подход признаёт уникальность каждого ребёнка и направлен на раскрытие его индивидуального потенциала. В контексте мотивации это требует создания условий, в которых учебная деятельность становится личностно значимой для ученика.

Деятельностный подход рассматривает учение как активный процесс преобразования действительности, в котором формируются психические новообразования. Мотивация при этом выступает не как внешний стимул, а как внутренний регулятор деятельности [3].

Наряду с классическими педагогическими подходами, разрабатываемая модель опирается на фундаментальные психологические концепции.

Ранее в исследовании А.В. Зулхарнаевой, Е.А. Кротовой и А.Н. Белышевой была предложена педагогическая модель использования активных методов для повышения мотивации к обучению младших школьников, включающая три последовательных этапа: формирование начальной мотивации, усиление и поддержание возникающей мотивации, формирование устойчивой мотивации [6]. Для каждого этапа разработаны соответствующие методы активного обучения, обеспечивающие переход от информационно-объяснительного к деятельностно-развивающему обучению. Настоящее исследование продолжает данную работу и направлено на эмпирическую верификацию предложенной модели.

Согласно теории самодетерминации (Э. Диси, Р. Райан), внутренняя мотивация возникает и укрепляется при удовлетворении трёх базовых потребностей: в автономии (ощущение себя источником собственных действий), компетентности (переживание успешности и результативности) и связанности с другими (чувство принятия и принадлежности) [12].

Важно отметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях сохраняется устойчивое понимание внутренней мотивации как осознанного интереса к содержанию деятельности и понимания её личностного смысла, в то время как внешняя мотивация связывается с ориентацией на социальное одобрение, статус и внешние атрибуты успеха [9]. Данное понимание мотивации является универсальным и применимо не только к профессиональному выбору старшеклассников, но и к учебной деятельности младших школьников.

Реализация потребности в связанности в условиях образовательной среды невозможна без сформированности у младших школьников коммуникативных навыков. Как показано в исследовании А.Н. Белышевой и Ю.А. ГлаБовой, именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное становление навыков межличностного взаимодействия, которые выступают основой для успешной социализации и, как следствие, для формирования положительного отношения к учебной деятельности [1].

Исследования в области возрастной психологии показывают, что для младших школьников особое значение приобретает формирование самоотношения и самооценки. Высокая самооценка, основанная на реальных достижениях, коррелирует с познавательной активностью, тогда как низкая самооценка ведёт к избеганию сложных задач и снижению интереса к учению [7; 11].

Разработанная в рамках исследования модель представляет собой иерархически организованную структуру, включающую теоретико-методологический и методический уровни, а также совокупность взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, технологического и диагностического.

Целевой компонент модели – формирование устойчивой внутренней мотивации учения у младших школьников через

создание условий для удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и эмоциональном благополучии.

Содержательный компонент отражает совокупность знаний, умений и отношений, которые формируются у учащихся: эмоционально-ценностный (положительное отношение к учению, осознание его ценности), познавательный (система знаний о способах деятельности), деятельностный (совокупность умений) и личностный (образовательные продукты ученика).

Процессуальный компонент является ядром модели и представляет собой поэтапное развёртывание учебной деятельности, где каждый этап соотнесён с конкретным психологическим механизмом развития мотивации.

Первый этап – эмоционально-смысловой запуск – направлен на создание комфортной атмосферы, снятие тревожности ожидания и удовлетворение потребности в безопасности. Используются рифмовки-приветствия, вводные игры, создание проблемной ситуации через удивление. Планируемый результат – возникновение любопытства, снижение ситуативной тревожности, эмоциональное принятие учебной задачи.

Второй этап – деятельностно-компетентностный – обеспечивает возможность самостоятельного «открытия», создание ситуации выбора и успеха. Психологический механизм – удовлетворение потребности в компетентности и автономии, переживание «Я – причина результата». Применяются ролевые и деловые игры, групповая работа, проектная деятельность. Например, в рамках данного этапа использовалась ролевая игра «Экспертный совет». Учащимся предлагалось оценить несколько вариантов решения учебной задачи, выступив в роли экспертов. Каждый ребёнок получал чек-лист с критериями, что позволяло не только проявить самостоятельность, но и получить объективную обратную связь. Такая форма работы значительно усиливала переживание компетентности и автономии, так как ученик сам принимал решение и видел его последствия. Результат этапа – формирование чувства «Я могу», рост самоэффективности, зарождение внутреннего мотива.

Третий этап – рефлексивно-интеграционный – организует осмысление не только результата, но и способов его достижения. Механизм – интернализация успеха, формирование позитивного самоотношения. Используются рефлексивные вопросы, самооценка по критериям. Результат – укрепление самооценки, формирование устойчивого познавательного интереса.

Эмпирическая апробация модели проводилась на базе МБОУ «Средняя школа № 7» г. Кулебаки. Выборку составили учащиеся 3 «А» и 3 «Б» классов в количестве 44 человек (20 девочек, 24 мальчика) в возрасте 8-9 лет. Исследование включало два этапа: констатирующий срез («ДО») и контрольный срез («ПОСЛЕ») после внедрения модели. Для оценки статистической значимости изменений применялся t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

До внедрения модели были получены следующие данные: высокий уровень учебной мотивации – 25% (11 чел.), средний – 41% (18 чел.), низкий – 34% (15 чел.); сниженный уровень личностного смысла учения – 27% (12 чел.); сниженный уровень целеполагания – 21% (9 чел.). Полученные данные соответствуют типичной картине для традиционной системы обучения.

После внедрения модели произошли значительные позитивные изменения (таблица 1).

Таблица 1

Динамика уровней учебной мотивации и целеполагания у младших школьников (в %)

Показатель	Уровень	До эксперимента	После эксперимента
Учебная мотивация	Высокий	25%	73%
	Средний	41%	27%
	Низкий	34%	0%
Целеполагание	Высокий	25%	70%
Сниженный		21%	0%

Высокий уровень учебной мотивации вырос до 73% (32 чел.), низкий уровень исчез полностью (0%); сниженный уровень личностного смысла и целеполагания также исчез (0%); высокий уровень целеполагания вырос с 25% до 70%. Дополнительно на этапе «ПОСЛЕ» выявлено, что 27% учащихся демонстрируют ярко выраженное стремление к успеху, у 73% оба мотива выражены в равной степени, преобладание избегания неудач не выявлено (0%).

Статистическая проверка подтвердила достоверность изменений: t-эмпирическое по показателю учебной мотивации составило 8,45 ($p<0,01$), по личностному смыслу – 5,92 ($p<0,01$), по целеполаганию – 7,48 ($p<0,01$) при критическом значении 2,70.

Корреляционный анализ был осуществлен с использованием коэффициента Пирсона и выявил статистически значимую умеренную положительную связь между внутренней учебной мотивацией и стремлением к успеху ($r=0,48$; $p<0,01$; $r^2=0,23$).

Выводы. Проведённое исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически проверить психолого-педагогическую модель развития внутренней мотивации младших школьников. Данная модель была направлена на объединение применения активных методов обучения и механизмов удовлетворения психологических потребностей в автономии и признании (компетентности).

Полученные нами эмпирические данные подтверждают эффективность разработанной модели. Ключевые результаты включают полное исчезновение низкого уровня учебной мотивации с 34% до 0%, кроме этого мы наблюдаем исчезновение сниженного уровня личностного смысла с 27% до 0%. Это можно рассматривать как прямое следствие реализации первого этапа модели. Рост высокого уровня целеполагания на 45 процентов (с 25% до 70%) явился результатом второго этапа, на котором учащиеся получали опыт самостоятельной постановки и достижения учебных целей. Рост высокого уровня учебной мотивации на 48 процентов (с 25% до 73%) мы рассматриваем как интегральный эффект всей модели и связываем это с интернализацией успеха и формированием позитивного самоотношения.

Отсутствие мотивации избегания неудач и наличие значимой корреляции между внутренней мотивацией и стремлением к успеху подтверждают теоретическое положение о том, что удовлетворение потребностей в автономии и признании (компетентности) трансформирует внешнюю учебную активность во внутреннюю мотивацию достижения.

Полученные результаты согласуются с теоретическими положениями педагогической модели использования активных методов, ранее предложенной авторами [6], и доказывают её практическую состоятельность.

Следует признать ограничения проведённого исследования: относительно небольшая выборка (44 человека), проведение эксперимента только в одной школе, отсутствие отсроченного контрольного среза. В перспективе планируется лонгитюдное исследование для проверки устойчивости сформированной мотивации, а также расширение выборки за счёт разных регионов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель может быть рекомендована к

внедрению в образовательный процесс начальной школы в рамках урочной и внеурочной деятельности. Модель соответствует требованиям ФГОС НОО к личностным и метапредметным результатам и не требует дополнительных ресурсов, кроме перестройки методического подхода учителя. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки и лонгитюдным отслеживанием устойчивости достигнутых результатов.

Литература:

1. Белышева, А.Н. Особенности коммуникативных навыков младших школьников / А.Н. Белышева, Ю.А. Глабова // Нижегородский психологический альманах. – 2017. – № 1. – С. 6-11
2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – Москва: Смысл, 2015. – 336 с.
5. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
6. Зулхарнаева, А.В. Педагогическая модель использования активных методов для повышения мотивации к обучению младших школьников / А.В. Зулхарнаева, Е.А. Кротова, А.Н. Белышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 120-124
7. Лебедева, О.В. Мотивация выбора как ресурс ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников общего и среднего профессионального образования / О.В. Лебедева, Е.М. Кочнева, Н.Н. Куимова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 9 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-9
8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
9. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
10. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – Москва: Академия, 2008. – 176 с.
11. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 2014. – 64 с.
12. Ryan, R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci. – New York: Guilford Publishing, 2017. – 231 p.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Боденова Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студент кафедры педагогики и психологии детства Гришина Ольга Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психолого-педагогической компетентности родителей в области развития зрительно-моторной координации у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Актуальность исследования определяется сложившимся в практике детских садов противоречием между потребностями в участии родителей в коррекционно-развивающей работе и слабым методическим обеспечением подготовки родителей к развитию зрительной-моторной координации у детей. Цель исследования заключалась в разработке программы подготовки родителей к развитию зрительно-моторной координации. Для достижения цели использовался комплекс теоретических (изучение литературы, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) и эмпирических методов (эксперимент, опрос), количественная и качественная обработка эмпирических данных. На основе результатов анализа литературы была усовершенствована модель психолого-педагогической компетентности родителей в области развития зрительно-моторной координации детей: описанные в науке компоненты разделены на две группы, наряду со знаниевым и практическим компонентами, выделен эмоциональный. Установлено, что психолого-педагогическая компетентность родителей находится на низком и среднем уровнях развития. Различия между группами родителей проявляются на трех уровнях: знаниевом, эмоциональном и практическом. Разработанная программа «Семейная мастерская» создает условия для повышения психолого-педагогической компетентности родителей и обеспечивает готовность к участию в коррекционно-развивающем процессе. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении структуры психолого-педагогической компетентности родителей в области развития зрительно-моторной координации детей дошкольного возраста. Полученные данные могут найти применение в исследованиях, предметом которых является зрительно-моторная координация, психолого-педагогическое сопровождение семей в детских садах, в работе воспитателей, педагогов-психологов и профессиональном обучении студентов по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, моторика, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, психолого-педагогическая компетентность родителей.

Annotation. The article presents the results of a study of the psychological and pedagogical competence of parents in the development of hand-eye coordination in middle-aged preschool children with general speech underdevelopment. The relevance of the study is determined by the contradiction that has developed in the practice of kindergartens between the needs for parental participation in the development of visual-motor coordination of children with general speech underdevelopment and poor methodological support for parents' preparation for correctional and developmental work. The purpose of the study was to develop a program to prepare parents for the development of hand-eye coordination in children. To achieve this goal, a set of theoretical (literature study, analysis, synthesis, comparison, generalization, classification) and empirical methods (experiment, survey), quantitative and qualitative processing of empirical data was used. Based on the results of the literature analysis, the model of psychological and pedagogical competence of parents was improved and supplemented: the components described in science are divided into two groups, the knowledge and practical components are complemented by the emotional ones. It has been established that the psychological and pedagogical competence of parents in the field of development of hand-eye coordination is at low and medium levels of development. Differences between groups of parents are manifested on three levels: knowledge, emotional and

practical. It is established that the developed program "Family Workshop" creates conditions for improving the psychological and pedagogical competence of parents and ensures readiness to participate in the correctional and developmental process. The theoretical significance of the study is to clarify the structure of parents' psychological and pedagogical competence in the development of visual-motor coordination in preschool children. The obtained data can be used in research, the subject of which is hand-eye coordination, psychological and pedagogical support of families in kindergartens, in the work of educators, psychological teachers and professional training of students in the field of training 44.03.02 «Psychological and pedagogical education».

Key words: hand-eye coordination, motor skills, general speech underdevelopment, preschool age, psychological and pedagogical competence of parents.

Введение. Актуальность исследования зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста обусловливается значительным ухудшением показателей их физического и психического здоровья [7]. Среди современных дошкольников в сравнении со сверстниками конца XX в. выделяется в два раза меньше абсолютно здоровых детей [11]. Увеличивается количество детей, имеющих проблемы со слухом, зрением, осанкой, речью, функциональными расстройствами и т.п. Особую тревогу вызывает тот факт, что их следствием становятся нарушения зрительно-моторной координации, что является проявлением закономерностей нарушенного развития [3]. В частности, дети с общим недоразвитием речи в моторном развитии не просто отстают от одногодков, а имеют качественные особенности зрительно-моторных и психомоторных функций, которые впоследствии становятся фактором, затрудняющим формирование навыков чтения и письма, овладения общими учебными действиями [8]. В связи с этим уже в детском саду коррекция зрительно-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи становится важным направлением профилактики школьной дезадаптации, а одним из условий ее эффективности – соблюдение принципа привлечения ближайшего социального окружения, прежде всего родителей. Эта позиция нашла отражение и в Федеральной образовательной программе дошкольного образования, указывающей на необходимость организации психолого-педагогической поддержки семей воспитанников, повышения компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания, укрепления здоровья детей [14]. Однако в большинстве случаев коррекционно-развивающая работа ориентирована на воспитанников, а участие родителей носит эпизодический характер. Одной из причин сложившегося противоречия является слабая методическая разработанность методики подготовки родителей к развитию зрительно-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи. Данные обстоятельства определили тему исследования.

Целью исследования явилась разработка и реализация программы «Семейная мастерская», направленной на подготовку родителей к развитию зрительно-моторной координации у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием II и III уровня. В основе исследования лежали предположения о том, что: у родителей будет преобладать низкий или средний уровень психолого-педагогической компетентности в вопросах развития зрительно-моторной координации (ЗМК) у детей; условием подготовки родителей к развитию ЗМК будут являться учет компонентов и уровней психолого-педагогической компетентности. Для проверки гипотезы использовались методы, обеспечивающие всесторонний анализ проблемы: теоретические (изучение литературы, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация); эмпирические (опрос, эксперимент); количественная и качественная обработка данных. Для изучения психолого-педагогической компетентности родителей применялась анкета «Педагогическая компетентность родителей в области развития зрительно-моторной координации у детей с ОНР». Исследование проводилось на базе МДОУ «Центр развития ребёнка – Детский Сад № 121 «Умничка» (Петрозаводск). В исследовании приняли участие 12 родителей.

Изложение основного материала статьи. К настоящему времени сложились различные подходы к пониманию сущности понятия «зрительно-моторная координация», которую рассматривают как координацию в системе глаза-рука, глаза-ноги [10]; процесс реализация движений руки, осуществляемый под контролем зрения [5]. Можно говорить о том, что зрительно-моторная координация – это система, которая включает зрительное восприятие, зрительно-пространственную ориентацию и мелкую моторику. В отличие от моторики единство работы зрительного и двигательного анализаторов обеспечивает выполнение сложных действий, которые требуют их одновременного участия (вырезывание, письмо, рисование, печатание и т.п.) [9].

К функциям ЗМК принято относить следующие: изучение окружающего мира, обеспечение точности, плавности движения и их соответствия условиям деятельности, овладение бытовыми действиями, трудовыми функциями, графическими навыками,навыками самоконтроля, развитие функциональной грамотности [1; 8; 10].

Процесс развития ЗМК в дошкольном возрасте определяется закономерностями овладения движениями. Если в год – два ребенок только держит ложку и чашку, пытается пользоваться ими, в три-четыре года воспроизводит простые фигуры, обводит, строит из крупных кубиков, то в четыре-пять лет способен лепить, складывать бумагу, шнуровать, копировать буквы, рисовать фигуры, состоящие из нескольких частей (человек, дом и т.п. [3; 4]. В свою очередь овладение движениями является фактором совершенствования зрительно-моторной координации. На первом этапе происходит овладение умением соотносить визуальный образ с движением. На втором – моторные действия под контролем зрения становятся более уверенными, скоординированными. Далее ребенок становится способным планировать направления движений руки и при необходимости своевременно исправлять. Наконец, действия, требующие участия ЗМК, автоматизируются, появляется точность и своевременная коррекция [6].

Специфика развития ЗМК у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является следствием функциональных нарушений нервной системы и определяетсяособенностями расположения моторных и речевых центров, их взаимосвязей. Развитие речи опосредуется развитием моторики: движения рук активизируют кору больших полушарий, что создает условия не только для развития речи, но и мыслительных операций [1]. В частности,значительная часть двигательной проекции в коре головного мозга отводится проекции кисти, которая расположена рядом с речевым центром [2].

Детям с ОНРII и III уровней трудно вкладывать предметы в емкости, попадать в цель, проводить прямые линии в вертикальном и горизонтальном направлениях, соблюдать траекторию движений руки, овладевать почерком (одинаковый размер элементов фигур, букв и цифр, их протяженность и т.п.) и др. [6]. Данные особенности отражают сущность нарушения согласованности работы глаз и руки: с одной стороны, зрительный анализатор либо воспринимаетнеправильно, либо не может удержать воспринимаемый образ, а руки соответственно допускают ошибки; с другой стороны, если руки не могут выполнять правильные движения под контролем глаз, то действие не достигает намеченного результата, либо выполняется с ошибками.

Таким образом, вышеизложенное указывает на необходимость своевременной коррекции ЗМК у детей с ОНР. В ряде исследований показано, что участие семьи в психокоррекционном процессе является фактором, повышающем его эффективность [12; 13; 15]. В частности, по утверждению О.Г. Приходько, по сравнению с другими участниками образовательных отношений родители являются наиболее заинтересованными лицами. Кроме этого семейное взаимодействие занимает большую часть свободного времени ребенка, что создает благоприятные условия для решения задач коррекционно-развивающей работы [13]. Но в большинстве случаев родители оказываются неготовыми занять

субъектную позицию. Среди причин этого выделяются синдром родительского выгорания, низкая психолого-педагогическая компетентность родителей, дефицит мероприятий психолого-педагогической поддержки семьи. В контексте темы исследования в качестве еще одной причины следует обозначить недостаточное методическое обеспечение подготовки родителей к развитию зрительно-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи.

Ввиду слабой разработанности методик изучения психолого-педагогической компетентности родителей в области развития зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста нами была разработана анкета. Теоретическим обоснованием отбора диагностически значимых критериев изучения родительской компетентности в области развития зрительно-моторной координации явились исследования Е.В. Чердынцевой, О.В. Якубенко, Е.Г. Ожоговой, Г.А. Бутко, а именно представления о структуре психолого-педагогической компетентности родителей в данной области и нормах моторного развития. По данным Е.В. Чердынцевой психолого-педагогическая компетентность родителей в области развития зрительно-моторной координации представляет собой «способность к успешному решению задач воспитания и развития своего ребёнка на основе базовых психолого-педагогических знаний, умений, собственного опыта воспитательной деятельности» [16, С. 24]. Структуру данной компетентности, по мнению автора, образуют следующие компоненты: знания о закономерностях возрастного развития, методике развития зрительно-моторной координации, умения определять признаки проблем в развитии ребенка и их причины, умение применять методы воспитания и развития, соответствующие возрасту и проблеме, прогностические умения, а также опыт решения проблем ребенка. Перечисленные элементы были разделены нами на две группы: знаниевая и практическая. В свою очередь практический компонент был дополнен умениями, связанными с организацией предметно-развивающей среды в домашних условиях. Кроме этого, нами был выделен в качестве обязательного эмоциональный компонент, характеризующий отношение родителя к проблемам ребенка, коррекционно-развивающей работе и т.д.

Результаты эмпирического исследования позволили выделить две группы родителей: с низким и средним уровнем психолого-педагогической компетентности в области развития зрительно-моторной координации. Родители первой группы не знают, что представляет собой зрительно-моторная координация, отождествляют ее содержание с движениями, в качестве функций выделяют только общее развитие ребенка, не конкретизируя влияние на различные стороны психического развития, не могут объяснить, как речь связана со зрительно-моторной координацией, не знают, что именно должен уметь делать ребенок в возрасте четырех-пяти лет, какие средства и как можно использовать в целях развития зрительно-моторной координации, не могут дать оценку состояния развития зрительно-моторной координации ребенка. Отметим, что родители не понимают важности собственного участия в коррекционно-развивающей работе, относятся к трудностям ребенка как к данности, преодолеть которую поможет время и специалисты детского сада, демонстрируют преимущественно нейтральное или негативное отношение к перспективе участия в коррекционно-развивающей работе. Соответственно родители не уделяют развитию ЗМК должного внимания.

Родители со средним уровнем психолого-педагогической компетентности имеют общее представление о сущности зрительно-моторной координации, указывая на взаимодействие рук и глаз, могут привести примеры, в качестве функций указывают общее развитие, развитие речи, подготовку к школе, не знают, почему зрительно-моторная координация оказывает влияние на развитие речи, перечисляют некоторые показатели развития зрительно-моторной координации у детей 4-5 лет(рисовать, вырезать, лепить, раскрашивать, писать), но безхарактеристики движений, знают, что средством развития являются продуктивные виды деятельности. В семьях есть некоторые средства (шнуровки, сортеры и т.п.), однако родители затрудняются в их отборе и применении. Родители переживают трудности детей, при этом понимают необходимость специальной работы. При этом кто-то боится навредить, кто-то не знает, что и как именно можно сделать. Родители не проводят целенаправленной работы по развитию зрительно-моторной координации, однако играют с детьми, рисуют, лепят, выполняют домашние дела, что способствует развитию ЗМК. Также родители время от времени выполняют дома задания воспитателя и логопеда.

На основе полученных данных была разработана и апробирована программа «Семейная мастерская», направленная на подготовку родителей к развитию зрительно-моторной координации у детей среднего дошкольного возраста. Для достижения цели были поставлены задачи: обогащение когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности, создание мотивации, положительного отношения к участию в коррекционно-развивающей работе, формирование умений, необходимых для самостоятельного развития зрительно-моторной координации (создание предметно-развивающей среды, массаж, штриховка, конструирование, лепка, рисование, специальные дидактические игры, пальчиковая гимнастика, элементы теневого театра и т.п.). В программе применялись элементы проблемного обучения, групповая дискуссия, воркшоп, ролевые игры, демонстрация, упражнения, анализ видеозаписей занятий с детьми (домашние задания) и др. Занятия проводились как отдельно с родителями, так и совместно с детьми и родителями для отработки практических умений. Работа велась в течение 6 месяцев. После окончания программы проводились встречи один раз в месяц с целью обмена опытом и поддержки мотивации участия родителей в развитии зрительно-моторной координации детей.

Оценка результатов реализации программы показала, что значительно сократилось количество родителей с низким уровнем компетентности, появились родители с высоким уровнем компетентности. В качестве наиболее существенного результата отмечается готовность родителей к участию в коррекционно-развивающем процессе взаимодействию с детским садом и активная позиция, предполагающая самостоятельную работу в домашних условиях. Таким образом, гипотезы исследования подтвердились.

Выводы. Результаты исследования показали, что на законодательном уровне в качестве обязательной ставится задача психолого-педагогической поддержки семьи, на теоретическом — подчеркивается необходимость участия родителей в коррекционно-развивающем процессе как важном условии ее эффективности. Однако на практике препятствием на пути реализации указанных требований становится недостаточная методическая обеспеченность подготовки родителей к развитию зрительно-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи. В процессе исследования была уточнена структура психолого-педагогической компетентности родителей в области развития зрительно-моторной координации у детей с ОНР: включен эмоциональный компонент, дополнен знаниевый. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что программа подготовки родителей к развитию зрительно-моторной координации у детей с ОНР, учитывающая ее структуру и наличный уровень компетентности создает условия для повышения мотивации, обеспечения принятия родителями активной позиции в коррекционно-развивающем процессе. Полученные в исследовании результаты могут найти применение в работе педагогов-психологов, воспитателей детских садов в целях планирования направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения семей.

Литература:

1. Безруких, М.М. Как подготовить ребёнка к школе / М.М. Безруких. – Тула, 2007. – 71 с.
2. Бехтерев, В.М. Мозг и его деятельность / В.М. Бехтерев. – Москва ; Ленинград, 1928. – 327 с.
3. Бутко, Г.А. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития / Г.А. Бутко,

О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 3(28). – 6 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-6. – EDN OJPAYS

4. Бутко, Г.А. Особенности моторики и психомоторики дошкольников с минимальным органическим поражением центральной нервной системы / Г.А. Бутко // Современные подходы и технологии специальной педагогики: сборник научных статей. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 120-124. – EDN UILKLH

5. Дудьев, В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В.П. Дудьев. – Барнаул, 2020. – 360 с.

6. Заикина, Е.Д. Особенности развития мелкой моторики у детей с ОНР / Е.Д. Заикина, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 334-337

7. Здравоохранение в России. 2025: статистический сборник / Росстат. – Москва, 2025. – 149 с.

8. Карачевцева, И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Карачевцева. – Белгород, 2012. – 300 с.

9. Корват, А.И. Психофизиологические механизмы движения пальцев и кисти при построении письменных знаков / А.И. Корват. – Москва, 1971. – 207 с.

10. Ньокиктьен, Ч. Детская поведенческая неврология: в 2 т. / Ч. Ньокиктьен; пер. с анг. Д.В. Ермолаева, Н.Н. Заваденко, Н.Н. Полонской; под ред. Н.Н. Заваденко. – Москва, 2022. – Т. 1. – 288 с.

11. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2024 году: государственный доклад. – Москва, 2025. – 424 с.

12. Обухова, Н.В. Роль родителей в реализации логопедического сопровождения детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи / Н.В. Обухова, А.В. Стянина // Специальное образование. – 2023. – № 2(70). – С. 106-116. – EDN XOSTEY

13. Приходько, О.Г. Особенности функционирования и консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Приходько, О.В. Югова // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сборник научных статей Международной научно-практической конференции (Минск, 19-20 ноября 2020 года). – Минск, 2020. – С. 325-329. – EDN NJSHUM

14. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – Москва: Мозаика-Синтез, 2023. – 253 с.

15. Чердынцева, Е.В. Формирование компетентности родителей в развитии мелкой моторики у будущих первоклассников / Е.В. Чердынцева, О.В. Якубенко, Е.Г. Ожогова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 316-318. – EDN GONSMM.

16. Чердынцева, Е.В. Технологии формирования психолого-педагогической компетентности у родителей младших школьников / Е.В. Чердынцева // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 4. – С. 24-26. – EDN RDVHKV

УДК 159.9

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Боденова Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
студент кафедры педагогики и психологии детства Ворона Нина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования условий адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду. Цель исследования заключалась в изучении влияния психологических трудностей родителей на процесс и результат адаптации к детскому саду. Для достижения цели применялся комплекс теоретических (изучение литературы, анализ, сравнение, обобщение, классификация) и эмпирических методов (эксперимент, наблюдение, опрос, проективный метод), обеспечивающих всесторонний анализ исследуемой проблемы. Установлено, что психологические трудности родителей, возникающие в период адаптации ребенка к детскому саду проявляются на когнитивном, аффективном и конативном уровнях. В зависимости от меры выраженности трудностей выделены две группы родителей: «благополучные» и «группа риска». Психологические трудности родителей определяют риски адаптации у детей: у детей родителей «группы риска» адаптации проходит тяжелее, у «благополучных» – легче. Обнаружено, что учет психологических трудностей родителей в проектировании направлений и содержания программы является необходимым условием психолого-педагогического сопровождения семьи в период адаптации детей к детскому саду. Научная новизна исследования заключается в выявлении и классификации психологических трудностей родителей, возникающих в период адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду. Полученные данные могут найти применение в исследованиях, предметом которых является социально-психологическая адаптация, в работе педагогов-психологов и профессиональном обучении студентов по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: адаптация, дошкольное образовательное учреждение, семья, психологические трудности, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article presents the results of a study of the conditions of adaptation of preschool children to kindergarten. The purpose of the study was to study the impact of parents' psychological difficulties on the process and outcome of kindergarten adaptation. To achieve this goal, a set of theoretical (literature study, analysis, comparison, generalization, classification) and empirical methods (experiment, observation, survey, projective method) were used, providing a comprehensive analysis of the problem under study. It has been established that the psychological difficulties of parents that arise during the period of kindergarten adaptation manifest themselves on cognitive, emotional and behavioral levels. Depending on the severity of difficulties, two groups of parents are identified: «well-off» and «risk group». Psychological difficulties of parents determine the risks of adaptation in children: Children of «at-risk» parents have a harder time adapting, while those of «well-off» parents have an easier time. It was found that taking into account the psychological difficulties of parents in designing the directions and content of the program is a necessary condition for psychological and pedagogical support of the family during the period of children's adaptation to kindergarten. The scientific novelty of the study is to identify and classify the psychological difficulties of parents that arise during

the period of adaptation of preschool children to kindergarten. The data obtained can be used in research on socio-psychological adaptation, in the work of educational psychologists and in the professional training of students in the field of training 03.44.02 «Psychological and pedagogical education».
Key words: adaptation, preschool educational institution, family, psychological difficulties, psychological and pedagogical support.

Введение. Федеральная образовательная программа дошкольного образования закрепляет необходимость организации психолого-педагогического сопровождения семьи, выступающей субъектом образовательных отношений [14]. Особое значение сопровождение семьи приобретает в период адаптации детей к условиям детского сада. Начальная внесемейная социализация детей сопровождается изменением семейных границ, перестройкой функций семьи, правил взаимодействия, освоением новых социальных ролей. Результаты исследований показывают, что этот период для семьи является кризисным, а его преодоление – условием эмоционального благополучия детей и родителей.

Становится очевидным, что в период адаптации родители нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Однако значительная часть программ сопровождения адаптации ориентирована на воспитанников, а направления и содержание работы с семьей проектируются на основе теоретических представлениях об адаптации и тех трудностях, с которыми сталкиваются дети, а не сами родители. В сложившихся обстоятельствах требуется конкретизация задач психолого-педагогического сопровождения семей с учетом особенностей и потребностей участников образовательных отношений. Разрешение этого противоречия обусловило выбор темы исследования «Психолого-педагогическое сопровождение родителей в период адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения». Целью явилась разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения семьи в период адаптации ребенка к детскому саду. В основе исследования лежали предположения о том, что: 1) в период адаптации ребёнка младшего дошкольного возраста к детскому саду у родителей возникают трудности когнитивного, эмоционального и поведенческого характера; 2) трудности родителей оказывают влияние на процесс и результат адаптации детей; 3) учет психологических трудностей родителей, возникающих в период адаптации, является условием эффективности психолого-педагогического сопровождения семьи.

Для проверки гипотезы использовались следующие методы: теоретические: изучение литературы, анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение; эмпирические (эксперимент, опрос, наблюдение, проективный метод). В целях изучения адаптации применялись методики «Лист адаптации», «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение», психологических трудностей родителей опросник «Изучение потребности родителей в психолого-педагогическом сопровождении в период адаптации ребенка к ДОУ», «Шкала тревоги Спилберга», «Неоконченные предложения».

Исследование проводилось в период с 2023 по 2026 гг. на базе МОУ «Средняя школа №7» (дошкольное отделение) г. Петрозаводска. В исследовании приняли участие 48 детей младшего дошкольного возраста и их родители.

Изложение основного материала статьи. В современной науке проблема изучения адаптации носит междисциплинарный характер, что обусловливается сложностью психики человека и многогранностью его взаимодействий с окружающим миром. В философии под адаптацией подразумевается форма взаимоотношений человека с окружающим его миром [3]. В медицине адаптацию принято рассматривать как процесс приспособления органов и функциональных систем организма к изменяющимся физическим условиям среды [11]. Согласно утверждению Е.В. Петровой, в социологии под адаптацией мыслится процесс взаимодействия личности с различными социальными группами, результатом которого является определенная степень согласованности ожиданий личности и группы [12]. Близка к этой педагогическая трактовка, в которой адаптация предстаёт как становление личностно значимых отношений в образовательной среде [10]. В психологии адаптация рассматривается как «процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала» [6, С. 3].

Можно заключить, что адаптация осуществляется на различных уровнях жизнедеятельности личности, возникает в новых, нетипичных условиях и осуществляется одновременно на физиологическом, социальном, педагогическим и психологическом уровнях. Одной из первых подобных ситуаций является поступление ребенка в детский сад, связанное с началом внесемейной социализации. С.В. Паршукова, указывает, что адаптацию к детскому саду следует рассматривать как процесс и результат качественных преобразований в психике ребенка, возникающих в ответ на изменившиеся условия жизни, социальное окружение, предъявляемые ему новые нормы и требования [9]. Автором установлено, что адаптация при равных условиях, в которых оказываются дети, носит индивидуальный характер и может протекать в одной из трех форм, выделяемых в зависимости от степени сложности: лёгкая, средняя и тяжелая.

В ряде исследований показано, что факторы, оказывающие влияние на процесс адаптации ребенка к детскому саду разнообразны. К таковым относятся две группы факторов: субъективные, связанные с особенностями детей, и объективные, связанные внешними условиями [1]. Значимыми для адаптации являются такие субъективные факторы, как здоровье, возраст, порядок рождения, сложившиеся до поступления в детский сад формы общения со сверстниками и взрослыми, ведущий вид деятельность, самостоятельность, индивидуальные способы реагирования ребенка на требования новой среды и др. [13, 16].

Субъективные факторы находятся во взаимодействии с объективными. К таковым, по данным А.В. Гилевой, Я.Ю. Гилева относятся наличие или отсутствие предварительной подготовки к поступлению в детский сад, количество воспитанников в группе и ее постепенная наполняемость [15]. Б. Мачидовой и Н.Х Рахмоновой установлено влияние уровня педагогической компетентности персонала на процесс адаптации [7].

Среди объективных факторов особое значение придается семейным. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. приводят данные о том, что запросы родителей детей раннего и младшего дошкольного возраста связаны с проблемами адаптации к детскому саду. При этом большая часть родителей не может справиться с возникающими проблемами самостоятельно ввиду недостатка психолого-педагогических знаний и умений [2]. В результате в семье складываются специфические психологические трудности, оказывающие влияние на ее функционирование.

Психологические трудности семьи рассматриваются как реакции на новые требования к семье, возникающие под влиянием каких-либо событий [4]. Их содержание, влияние на семейную систему определяются состоянием здоровья родителей, этапами жизненного цикла семьи, характером воздействующего события. По данным В.И. Назарова, в период адаптации к детскому саду семья сталкивается с такими психологическими трудностями, как отсутствие готовности к негативным поведенческим проявлениям детей, пониженное внимание к ребенку, чувство размытой ответственности и др. [8]. Сила воздействия трудностей определяется рядом факторов, среди которых выделяют внутренние (тревожность, нейротизм, стрессоустойчивость, родительская компетентность, уверенность в своих силах, опыт взаимодействия с детским садом и др.) и внешние (отсутствие обратной связи от педагогов, негативные суждения окружающих, сравнение с другими детьми и родителями и др.); организационные трудности (неудобный график, частые болезни, необходимость брать больничные). Так, результаты исследования М.П. Сантелисес, Ф. Тэйгел, Н. Иммел показывают, что симптомы

родительского стресса у матерей оказывают влияние на социально-эмоциональное развитие детей, снижая их адаптивный потенциал [17]. О.В. Боденовой установлено, что важным условием адаптации являются установки родителей, включающие три компонента: познавательный (осведомленность о сущности социально-психологической адаптации, ее влиянии на семейную систему, содержании и тактиках поддержки детей и т.п.), эмоциональный (выражение отношения к изменению семейных границ, детскому саду, эмоциональная направленность ожиданий), конативный (подготовка к поступлению в детский сад и поддержка ребенка в период адаптационного процесса) [5].

Результаты анализа литературы позволяют сделать вывод о том, что отсутствует классификация психологических трудностей, возникающих в период адаптации детей, остается открытым вопрос о том, какое влияние они оказывают на результативные и процессуальные характеристики адаптации.

Обобщение результатов эмпирического исследования позволило сделать ряд выводов.

Установлено, что психологические трудности родителей, возникающие в период адаптации детей к детскому саду, проявляются на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Выделены две группы родителей в зависимости от содержания и меры выраженности тех или иных трудностей, возникающих в адаптационный период. Группам присвоены названия, которые указывают на степень вероятности возникновения трудностей адаптации у детей: «группа риска» и «благополучные».

Для родителей «группы риска» характерны такие эмоциональные трудности как раздражительность, злость, высокая тревожность, напряжённость и беспокойство, возникающие по поводу собственного благополучия, а также возможных неудач ребенка. У другой части этой группы родителей не возникает никаких эмоциональных переживаний, они чувствуют себя спокойно и уверенно. Трудности когнитивного характера проявляются в завышенных требованиях к ребёнку, недоверии к педагогам, отсутствии внимания к самочувствию и здоровью ребенка, игнорировании изменений в поведении ребенка, родители мало задумываются о том, что происходит с детьми в процессе адаптации, полагают, что никаких существенных изменений в жизни семьи не происходит, от них ничего не зависит. Трудности поведенческого характера проявляются в слабом контроле своих эмоций и действий в процессе взаимодействия с ребенком и общения с педагогическим коллективом, повышении голоса, неконструктивности способов помощи ребенку (не справляются с плачем ребенка, реагируют негативизмом на поведенческие реакции детей, не соблюдают правила адаптационного периода), игнорировании обращений ребенка, отказе от помощи воспитателей, психолога, используют ошибочные тактики помощи (быстро уходят, оставляя ребенка одного в раздевалке, ругаются, молчат, ссылаются на то, что «ребенок уже большой и у него все получится»).

У «благополучных» родителей эмоциональные трудности проявляются в средней степени тревожности, умеренном беспокойстве, связанном с процессом адаптации, здоровья ребенка, а не с собственным благополучием, страхами оказаться «плохим» родителем, переживаниях по поводу неготовности ребенка выйти за пределы семьи, оптимистичном предвосхищении результатов адаптации. Когнитивные трудности характеризуются дефицитом знаний о психологических особенностях детей и особенностях адаптации, достаточным вниманием к вопросам сохранения здоровья, недостаточной компетентностью в вопросах поддержки ребенка, интересом к повышению родительской компетентности. Поведенческие трудности проявляются в достаточном контроле эмоций в процессе взаимодействия с ребенком, инициации общения с педагогами по вопросам адаптации, оказании помощи детям в период расставания (успокоить, развеселить, объяснить и т.п.), которая, однако, не всегда достигает цели, использовании ошибочных тактик (долго не уходят, подсматривают в окно, могут расплакаться).

Выявлено, что адаптация у детей протекает по-разному, преимущественно в тяжелой и средней степени тяжести. Для тяжелой степени адаптации характерно подавленное настроение, нарушения сна, снижение аппетита, отказ от пищи, утрата интереса к игрушкам, отсутствие инициативы и отзывчивости в общении, боязнь воспитателей и детей, длительный плач при расставании и встрече с родителями, капризы, утрата навыков самообслуживания (отказ одеваться, пользоваться горшком, умываться и т.п.), снижении веса, частых и продолжительных заболеваниях.

У детей со средней степенью тяжести адаптации после нескольких часов расставания с родителями преобладало приподнятое настроение, плач при засыпании и расставании с родителями, затягивалось засыпание и пробуждение, аппетит оставался неустойчивым, проявлялся интерес к игрушкам и другим детям, но только в присутствии воспитателя, по возвращении родителей дети радовались, а если плакали, то быстро успокаивались, вес снижался незначительно, встречались простудные заболевания без острых симптомов.

Установлено, что трудности родителей, возникающие в период адаптации, оказывают влияние как на процесс адаптации, так и на его результат: у детей родителей «группы риска» адаптация протекает тяжело, у детей «благополучных родителей» адаптация проходит легче.

На основе полученных эмпирических данных была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения семьи в период адаптации детей к детскому саду. Планирование направлений и содержания работы осуществлялось на основе теоретических представлений о сущности адаптации детей к детскому саду, с учетом возрастных особенностей участников образовательных отношений и выводов эмпирического исследования. Сроки реализации программы определялись последовательностью и длительностью этапов адаптации. Результаты реализации программы подтвердили, что учет психологических трудностей родителей является условием безболезненной адаптации детей.

Выводы. Полученные в исследовании результаты позволяют заключить, что на первом этапе институциональной социализации значимым фактором адаптации детей выступает семья. Подтверждением этого являются результаты трехлетнего опытно-экспериментального исследования. Установлено, что на процесс и результат адаптации влияют психологические трудности родителей, возникающие в связи с поступлением детей в детский сад. Трудности проявляются в различных сферах и делятся на три группы: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. В зависимости от степени выраженности, интенсивности их проявления выделены две группы родителей: «группа риска» и «благополучные». Проявления психологических трудностей родителей определяет риски адаптации у детей: у детей родителей «группы риска» адаптации проходит тяжелее, у «благополучных» – легче. Одним из условий успешной адаптации детей к детскому саду является психолого-педагогическое сопровождение семьи, направления и содержание которого учитывают наряду с разнообразными объективными и субъективными факторами адаптации психологические трудности родителей, возникающие в связи с поступлением детей в детский сад. Полученные в исследовании данные углубляют научные знания об условиях адаптации детей к условиям детского сада и могут найти применение в исследованиях, предметом которых является социально-психологическая адаптация. Результаты могут быть полезны педагогам-психологам дошкольных образовательных учреждений. В периоды подготовки детей к поступлению в детский сад и непосредственно в процессе адаптации в рамках педагогического сопровождения с родителями могут проводиться профилактические занятия, направленные не предотвращение возникновения психологических трудностей. Это создаст наиболее экологичные условия для адаптации каждого ребенка, а также поможет обеспечить безболезненный переход из семьи в общественное учреждений.

Литература:
1. Авдеева, Н.Н. Адаптация ребенка к дошкольному учреждению: влияние матери / Н.Н. Авдеева // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 20-27
2. Арамачева, Л.В. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка / Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик, О.М. Вербианова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – № 3. – С. 139-147
3. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев. – Санкт-Петербург: Издательство РХГИ, 1997. – 464 с.
4. Белорукова, Н.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.О. Белорукова. – Кострома, 2005. – 26 с.
5. Боденова, О.В. Влияние установок родителей на адаптацию детей к условиям дошкольных образовательных организаций / О.В. Боденова; редкол. С.В. Пазухина [и др.] // Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Тула, 19-20 мая 2021 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 141-144. – ISBN 978-5-907411-37-1
6. Кулагина, И.В. Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Кулагина. – Москва, 2011. – 20 с.
7. Мачидова, Б. Мутобиқшавии кӯдакони синни барвақти бачагӣ ба шароити муассисаи томактабӣ / Б. Мачидова, Н.Ҳ. Раҳмонова // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. – 2022. – № 4(14). – С. 8-14. – EDN QFBJTN
8. Назаров, В.И. Адаптация детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации как объект междисциплинарных исследований: анализ социально-психологических факторов / В.И. Назаров, Н.В. Моторина // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. – № 4. – С. 474-480. – DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-474-480. – EDN EDAPYJ
9. Паршукова, С.В. Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОУ): дис. ... канд. психол. наук / С.В. Паршукова. – Ярославль, 2007. – 191 с.
10. Петрова, Е.В. Психолого-педагогические условия адаптации учащихся в школе-новостройке: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Петрова. – Москва, 2005. – 26 с.
11. Севрюкова, Г.А. Физиологические аспекты адаптации студентов вуза к условиям профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра биол. наук / Г.А. Севрюкова. – Астрахань, 2005. – 42 с.
12. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Симонова. – Киров, 2006. – 425 с.
13. Соснина, М.С. Индивидуальные особенности социально-психологической адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук / М.С. Соснина. – Москва, 2011. – 192 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки / редактор-составитель Т.В. Цветкова. – Москва, 2015. – 96 с.
15. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – Москва: Мозаика-Синтез, 2023. – 253 с.
16. Gileva, A.V. Pedagogical conditions for adaptation of young children to the conditions of a preschool educational organization / A.V. Gileva, Ya.Yu. Gilev // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2025. – № 2. – С. 92-97. – EDN DLTFWY
17. Romenkova, V. The problem of adaptation of preschool children for a preschool institution / V. Romenkova // Society. Integration. Education: proceedings of the International Scientific Conference. – 2023. – Vol. 2. – P. 100-109. – DOI: 10.17770/sie2023vol2.7145. – EDN VNZVJI
18. Santelices, M.P. Depressive Symptomatology and Parenting Stress: Influence on the Social-Emotional Development of Pre-Schoolers in Chile / M.P. Santelices, F. Tagle, N. Immel // Children (Basel). – 2021. – Vol. 8. – № 5. – 387 p. – DOI: 10.3390/children8050387. – EDN GKDWVC

УДК 378

старший преподаватель Воронина Марина Александровна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
преподаватель Курилова Ирина Сергеевна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
преподаватель Градалева Елена Михайловна
Филиал Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ФОРМИРОВАНИЕ СТЕНИЧЕСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ В ХОДЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются методические приемы формирования стенического эмоционального состояния курсантов в ходе учебно-воспитательного процесса в военном вузе. Показана роль и значение управления преподавателями и курсовыми офицерами психологического состояния курсантов. В статье изложены основные этапы построения процесса управления эмоциональным состоянием курсантов. Выявлены факторы, влияющие на возникновение негативных эмоциональных состояний у военнослужащих. Предложены решения по их устранению. Сделан акцент на важность проведения мероприятиях творческого характера для формирования позитивного и устойчивого душевного настроя. Рассмотрены основные виды эмоций, испытывающих курсантами на протяжении всех лет обучения, в зависимости от учебного курса. Показаны различия стенических и астенических видов эмоций. Отмечена важность создания поддерживающей атмосферы при проведении учебных занятий. В статье дается обоснование психоэмоциональным состояниям, которые испытывают курсанты во время различной деятельности в военном вузе.

Ключевые слова: психология, эмоциональные состояния, управление эмоциональным состоянием, военный вуз,

стенические эмоциональные состояния.

Annotation. This article examines methodological approaches to developing cadets' sthenic emotional states during the educational process at a military academy. The role and importance of instructors and course officers managing cadets' psychological states is demonstrated. The article outlines the key stages of developing a process for managing cadets' emotional states. Factors influencing the development of negative emotional states in military personnel are identified, and solutions for their elimination are proposed. Emphasis is placed on the importance of creative activities for fostering a positive and sustainable mental attitude.The article examines the main types of emotions experienced by cadets throughout their years of study, depending on their academic year. Differences between sthenic and asthenic types of emotions are demonstrated. The importance of creating a supportive atmosphere during academic activities is emphasized. The article provides a rationale for the psychoemotional states experienced by cadets during various activities at a military academy.

Key words: psychology, emotional states, emotional state management, military academy, sthenic emotional states.

Введение. В процессе формирования профессиональной готовности курсантов военного вуза необходимо выполнение следующих задач: развитие мотивации в овладение базы теоретических знаний и практичеких умений, необходимых для профессиональной деятельности, становление личностных качеств, самостоятельности, ответственности. Повышение эффективности профессиональной готовности курсантов военного вуза формируется в проведении разного рода занятий, имеющих такие виды направленности, как: образовательную, воспитательную, развивающую, психологическую. Обучение в военном вузе предполагает интенсивный процесс, который требует адаптации к стрессу, строгой дисциплине, изоляции из социума, высокой учебной и служебной нагрузке. Психологические аспекты обучения курсантов формируют профессионально важные качества будущего военнослужащего и развивают личность для последующей эффективной военно-политической работы и военной. Рассмотрим некоторые из них:

– *Адаптация и стрессоустойчивость:* В первое время курсанты довольно часто могут испытывать высокий уровень тревожности и стресса, что обосновано непривычной обстановкой и новыми укладами. Процесс обучения предполагает развитие способности принимать решения в критических и опасных ситуациях.

– *Психологическое сопровождение:* Многоуровневое сопровождение позволяет снизить психоэмоциональные нагрузки и проработать проблемы дисциплины.

– *Формирование личности офицера:* Важной задачей при организации всего учебного процесса является развитие качеств у курсантов, котроые необходимы для военно-политической работы в войсках.

– *Организационно-педагогические условия:* При организации учебного процесса берутся в учет психологические особенности курсантов.

Психологические особенности курсантов на протяжении всего времени обучения в военных вузах включают ряд эмоциональных проблем. На первоначальном этапе курсанты испытывают повышенную степень тревоги, стресса. Это обуславливает тонкого подхода к поддержке их прихического здоровья.

Эмоциональные состояния в зависимости от и их влияние на деятельность индивида делятся на два вида: стенические и астенические. Если говорить про повседневную жизнь курсанта в современных условиях, то стенические состояния стимулируют их познавательную деятельность, продуктивность в службе, придают энергиюактивность в любых мероприятиях, пробуждают к поступакам и высказываниям. Астенические – полная противоположность. Это могут быть состояния скованности, зажатости, пассивности, стремление остаться незамеченным. В ходе всего учебно-воспитательного процесса очень важно преподавателям и курсавым офицерам распознавать и уметь управлять эмоциональным состоянием курсантов.

Изложение основного материала статьи. Различные психолого-педагогические исследования показывают, что курсанты военных вузов пребывают в условиях постоянной эмоциональной напряженности. Если человек находится длительное время в этом состоянии, то его нервая система получает перегрузку, как следствие стресс. Стресс – состояние человека, характеризующееся неспецифическими защитными реакциями (на физическом, психологическом и поведенческом уровне) в ответ на экстремальные патогенные раздражители. Нельзя не упомянуть об отрицательном влиянии данного состояния на здоровье человека. Главными факторами риска здесь являются сердечно - сосудистые заболевания или заболевания желудочно-кишечного тракта. Также страдает имунная, нервная, репродуктивная система.

Эмоции понимаются как психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Роль эмоций в поведении человека очень велика. Недаром великие учёные такие как З.Фрейд, В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов связывают эмоции с потребностями и их удовлетворением [1, С. 30-32].

Рассмотрим функции эмоций.

Мотивационно-регулирующая функция основана на том, что эмоции участвуют в мотивации поведения человека, они побуждают, направляют и регулируют. Зачастую эмоции заменяют собой мышление в регуляции поведения.

Коммуникативная функция состоит в том, что эмоции говорят о психическом и физическом состоянии человека. Эмоции помогают нам понять человека. Наблюдая за эмоциями, мы можем сделать вывод, что происходит в психике. Люди ,которые принадлежат к разным культурам, имеют способность безошибочно воспринимать и оценивать многие выражения человеческого лица, определять по нему какие виды эмоций испытывает человек Это относится и к тем народам, которые вообще никогда не находились в прямых контактах друг с другом.

Сигнальная функция – это мгновенный механизм оценки происходящего, который работает на уровне подсознания. Эмоции выступают как некий быстрый информатор, который говорит о том, насколько полезно или опасно то, что происходит вокруг. Жизнь без эмоций возможна, это состояние, при котором человек не может определить, что он чувствует, не может отличить одно чувство от другого, не может выражать свои чувства, называется *алекситимия*. Но это очень тяжелое состояние. Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения выполняют функцию сигналов о том, в каком состоянии находится система потребностей человека и требуется ли помощь.

Защитная функция заключается в предупреждении человека о мнимой или реальной опасности. Это способствует тщательному анализу текущей ситуации, лучшему обдумыванию предстоящих событий.

Преподавателям, офицерам и командирам, также необходимо знать основные основные виды эмоций, чтобы понимать внутреннее состояние курсантов и прогнозировать их поведение. Рассмотрим их краткую характеристику.

Позитивные эмоции.

1. Интерес – волнение. Эмоция, связанная с положительной моцивацией к обучению. Способствует творческой деятельности, проявлению себя, стимулирует увлеченность, любознательность и интерес к делу.

2. Радость. Наиболее желаемая эмоция, которая является результатом действий. Чувство радости тесно связано с

чувством собственной значимости и уверенности в себе.

3. Удивление – эмоция, связанная с неожиданным событием, освобождает от предшествующей эмоции, направлена на объект, который вызывает удивление.

Негативные эмоции.

1. Гнев и злость – очень сильные негативные эмоции, являющие сигналом нарушения личных границ, угрозе, потребностях, которые не были реализованы. Важно понимать, что злость может быть конструктивной и деструктивной.

2. Горе – страдание – тяжелое эмоциональное состояние, возникающее в результате травмирующих событий. Возможно чувство одиночество, сломление боевого духа, жалость к себе.

3. Презрение – социальная эмоция, выражает чуство превосходства, неуважения и даже неприязни к другому лицу. Зачастую это чувство направлено на создание дистанции между людьми.

4. Страх – это всегда про неизвестность. Возникает на реальную или потенциальную угрозу, заставляет мобилизовать силы, для спасения в случае настоящей угрозы или парализовать, вызвать тревогу и патологические изменения, не дающие двигаться дальше.

5. Стыд/вина – эмоция, возникающая, когада есть неоответствие внутренних и внешних норм. Вина часто связана с действием, побуждает к исправлению ошибки. Стыд вызывает желание спрятаться [3, С. 545].

Различные психотравмирующие ситуации, часто возникающие в повседневной военно – профессиональной деятельности могут вызвать состояние положительного боевого возбуждения, активизации функциональных запасов энергии, побуждают к действию, эффективной работе. И, напротив, часто встречаются негативные сценарии, к которым можно отнести: слишком высокую активность с поспешными выводами и решениями, ошибочные действия, апатия, невозможность сосредоточиться на выполнении поставленной цели.

Управление эмоциональным состоянием – практика, требующая распознавания, понимания и регулирования своих эмоций с целью эффективного преодоления стресса и поддержания психологического благополучия. Важно уметь регулировать эмоции сознательно, выбирая оптимальное поведение в каждой конкретной ситуации. Если взять во внимание конкретные специфические условия образовательного процесса военного заведения, то данное определение заключается в следующем. Управление эмоциональным состоянием курсантов понимается как целенаправленное воздействие на учебную группу, командира, преподавателя, курсового офицера для достижения такого состояния, которое способствует активизации познавательных процессов, эффективного выполнения учебно-боевых задач, развитию эмоционально-волевых качеств, необходимых для будущего офицера. Выделим основные этапы построения процесса управления эмоциональным состоянием курсантов:

– сбор и обработка данных о психологическом состоянии курсантов на текущий момент. Здесь могут быть использованы следующие виды: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование. Так же есть дополнительные методы такие как сбор анамнеза и эксперимент. *Анамнез* – совокупность данных, полученных при психологическом обследовании путём расспроса самого обследуемого или лиц, непосредствеено контактирующих с объектом исследования. *Эксперимент* – метод сбора эмпирических в специально спланированных и управляемых условиях, где экспериментатор воздействует на изучаемое явление и регистрирует изменения его состояния;

– диагностирование уровня эмоционального состояния и эмоциональной напряженности на основании полученных данных;

– прогнозирование предполагаемых реакций в поведении;

– разработка методов решения по управлению эмоциональным состоянием курсантов, направленных на достижение различного рода целей, от учебных до воспитательных и развивающих;

– планирование внедрения методов решения в управлении психологических состояний;

– организация деятельности, направленной на выполнение методов решения.

Без анализа психологических трудностей, с которыми сталкиваются курсанты, а также преподаватели и командиры – воспитатели, невозможно осуществить успешное выполнение поставленных задач по управлению эмоциональным состоянием курсантов.

Группы факторов, влияющих на на возникновение негативных эмоциональных состояний у военнослужащих:

1. Социально-бытовые.

2. Профессиональные.

3. Временные.

Социально-бытовые связаны с несоответствием системы общественных отношений с внутренним миром объекта, с нежеланием соответствовать требованиях системы, с несогласием уставов и с сомнением в справедливости своего места в системе. Также это может быть непринятие условий службы, недовольство в отношении к себе лиц, недовольство денежным довольствием и жилищными условиями.

Профессиональные факторы оказывают непосредственное воздействие на служебную деятельность. К ним можно отнести: осознание своей недостаточной подготовки в военно-профессиональной сфере, риск получения травм, ограниченность во времени на выполнение задач, колоссальные физические и эмоциональные нагрузки, неблагоприятные условия труда и отсутствие отдыха.

Временные или ситуативные факторы связаны с проблемами здоровья, личными переживаниями, различными трудностями при выполнении поставленных задач, с неспособностью выполнения учебных или служебных заданий [2].

В зависимости от того, на каком курсе обучается курсант проблемы, связанные с его психологическим состоянием тоже могут нести временный характер, присущий каждому отдельному периоду обучения. На первом курсе остро возникает ситуация, связанная с адаптацией к учебе и службе, с кризисами во взаимотношениях курсантом с курсовыми офицерами и с сокурсниками. Второй и третий курс связан с экстремальными условиями несения службы, когда будущие офицеры выполняют задачи непосредственно касающиеся профессиональной деятельности. Прыжки с парашютом, полёты, боевые стрельбы, маршброски – всё это может повлечь за собой кризис в переосмыслении действительности и зарождению мыслей о неправильном выборе профессии. Также, на третьем курсе может возникнуть возрастной кризис, когда возникает резкий скачок во взрослении и ,как правило, изменение в поведении и эмоциональном настрое. На четвертом курсе, ощущая себя уже взрослыми мужчинами, курсанты стремятся отрицать образовательную систему, требуя, чтобы преподаватели учитывали их опыт, считались с мнением, особенно тех, кто прошёл боевой путь до поступления в военный вуз. Пятый курс знакомит курсанта с кризисом выпускника. В этот период появляются страхи неизвестности: где служить, поедет ли с ним жена, досточно ли будет денег для благополучия семьи, стоит ли оставаться в военной сфере или искать себя на гражданском поприще.

Управление эмоциональным состоянием курсантов задача не из лёгких. Она должна комлексно выполняться в ходе занятий в учебное время, внеучебное время, во время воспитательных бесед, при организации социально-психологических мероприятий, а также творческой деятельности.

Во время организации учебных занятий преподавателю необходимо регулярно создавать для курсантов ситуации успеха, подкрепляя положительными эмоциями, похвалой за небольшие достижения. Создание поддерживающей атмосферы играет немаловажную роль в формировании эмоционального тона учеников, снижает тревожность, фокусирует прогресс. Стеническое состояние повышает способности обущающего, ускоряет процесс обучения и способствует переводу учебных целей во внутренние мотивы. К основным направлениям психоэмоциональной регуляции во время воспительных бесед можно отнести: использование арт-методов, практику публичных выступлений, развитие эмоционального интеллекта. Применение элементов искусства играет важную роль в стабилизации эмоционального состояния курсантов. Примером может служить участие военнослужащего в мероприятиях, где можно показать свои творческие навыки и поделиться переживаниями и чувствами, исполняя музыкальную композицию или читая стихотворение, заставляющее переосмыслить некоторые моменты жизни. Участие в тематических концертах или творческих вечерах – отличная возможность проявить себя, перезагрузиться, встретить единомышленников, выплеснуть эмоции, расслабить эмоциональную напряженность. Одним из важнейших элементов творческой деятельности является совместное переживание определенных моментов, сплочение коллектива. Проведение мероприятий с военно-патриотическим направлением, где приводятся примеры героического, жертвенного выполнения воинского долга офицерами Русской армии на учебных занятиях, а также во внеаудиторное время, способствует формированию нравственных, морально-этических качеств курсанта. Групповое коллективное настроение обладает побудительной силой, увеличивает положительную энергию, способствует становлению и укреплению стенического эмоционального состояния.

Выводы. Курсовые офицеры, командиры и преподаватели должны уметь управлять психоэмоциональным состоянием курсантов в ходе учебно воспитательного процесса в военном вузе. Данный навык позволит превратить любой разрущающий кризис, с которым сталкивается обучающийся, в формирующий, дающий толчок к личностному росту, предотвратит нежелаемые негативные ситуации и поможет в формировании социально-значимых качеств, необходимых будущего офицеру.

Литература:

1. Джелиева, З.Т. Психология стресса: учебно-методическое пособие / З.Т. Джелиева, Э.Л. Быдтаева, А.М. Зураева. – Владикавказ: СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2024. – 60 с.

2. Николаев, С.А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной готовности курсантов военного вуза / С.А. Николаев // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 2. – URL: http://human.snauka.ru/2021/02/39617 (дата обращения: 02.05.2026)

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.

Психология

УДК 159.944

старший преподаватель кафедры физического воспитания Гончарова Елена Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЧУВСТВИЯ, АКТИВНОСТИ И НАСТРОЕНИЯ С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ И НЕВРОЗОПОДОБНЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. Проблема психоэмоционального благополучия студентов первого курса является одной из наиболее острых в современной психологии высшего образования. Переход от школьной к университетской среде сопровождается действием целого комплекса стресс-факторов: изменение социального окружения, повышение академических требований, необходимость саморегуляции, финансовые и бытовые трудности (для иногородних). Этот период характеризуется как «острая фаза адаптации», в которой риск развития дезадаптации, хронического стресса и тревожных расстройств максимален. Ключевыми индикаторами успешности или неуспешности адаптации выступают, с одной стороны, субъективное самочувствие, активность и настроение (методика САН), а с другой – уровень тревожности (шкала Тейлор-Немчин) и показатели неврозоподобных состояний (опросник Хека-Хесса). При этом традиционно эти феномены изучаются изолированно. Недостаточно исследованным остается вопрос о том, как именно связаны функциональное состояние (САН) и личностно-стрессовые характеристики у первокурсников. Особый интерес представляет выявление отрицательных корреляций: предположительно, чем выше тревога и стрессовая дезадаптация, тем ниже оценки самочувствия, активности и настроения. Это знание критически важно для ранней диагностики групп риска. Таким образом, актуальность работы определяется необходимостью эмпирического обоснования связей между базовыми психофизиологическими состояниями и показателями тревоги/стресса для последующего совершенствования программ психологической поддержки первокурсников.

Ключевые слова: студент-первокурсник, адаптация, психофизиологические состояния, тревожность, стресс.

Annotation. The problem of the psychoemotional well-being of first-year students is one of the most pressing issues in modern higher education psychology. The transition from school to university is accompanied by a complex of stress factors: changes in the social environment, increased academic requirements, the need for self-regulation, and financial and living difficulties (for non-local students). This period is characterized as the «acute adaptation phase», during which the risk of maladaptation, chronic stress, and anxiety disorders is highest. The key indicators of adaptation success or failure are, on the one hand, subjective well-being, activity, and mood (the SAN method), and, on the other hand, the level of anxiety (the Taylor-Nemchin scale) and indicators of stress-related maladjustment (the Heck-Hess questionnaire). However, these phenomena are traditionally studied in isolation. The question of how the functional state (SAN) and personal-stress characteristics are related in first-year students remains insufficiently researched. Of particular interest is the identification of negative correlations: it is assumed that the higher the level of anxiety and stress-related maladjustment, the lower the ratings of well-being, activity, and mood. This knowledge is crucial for the early diagnosis of risk groups. Therefore, the relevance of this study lies in the need to empirically validate the relationships between basic psychophysiological states and indicators of anxiety/stress in order to improve the psychological support programs for first-year students.

Key words: first-year student, adaptation, psychophysiological conditions, anxiety, and stress.

Введение. Проблема сохранения психического здоровья и обеспечения успешной адаптации студентов первого курса к условиям обучения в высшей школе относится к числу приоритетных направлений современной психологии образования и клинической психологии. Период поступления в вуз является для большинства молодых людей одним из наиболее критических жизненных этапов, характеризующихся высокой степенью неопределенности, информационной перегрузкой,

изменением социального статуса, необходимостью выстраивания новых межличностных отношений и формирования нового уровня саморегуляции [1, С. 219].

Особую озабоченность вызывает то обстоятельство, что именно на первый курс приходится пик распространенности тревожных расстройств и неврозоподобных состояний среди студенческой молодежи. Тревога в этом возрасте часто перестает выполнять адаптивную сигнальную функцию и трансформируется в устойчивую личностную характеристику, а неврозоподобная симптоматика (эмоциональная лабильность, вегетативные нарушения, нарушения сна, снижение толерантности к стрессу, чувство внутреннего дискомфорта, экстернальный локус контроля) начинает влиять на академическую успеваемость, социальную активность и общее качество жизни [6, С. 100].

Цель исследования: выявить характер и силу взаимосвязи между показателями самочувствия, активности и настроения (САН), с одной стороны, и уровнем личностной тревожности (методика Тейлор-Немчин) и стресс-дезадаптации (методика Хека-Хесса) – с другой, у студентов первого курса в период адаптации к вузу.

Задачи исследования:

– провести диагностику психоэмоционального состояния студентов-первокурсников;

– выполнить корреляционный анализ результатов и их интепретацию;

– сформулировать практические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению первокурсников.

Научная новизна: обоснована возможность использования методики САН не только как инструмента оценки текущего функционального состояния, но и как скринингового маркера риска высокой тревожности и хронического стресса именно в студенческой среде первого года обучения.

Гипотеза: существуют статистически значимые отрицательные корреляционные связи у студентов первого курса в период адаптации к вузу между показателями «Самочувствие», «Активность», «Настроение» по методике САН, уровнем личностной тревожности по шкале Тейлор-Немчин и показателями неврозоподобного состояния по опроснику Хека-Хесса.

В психологической литературе накоплен значительный объем данных, касающихся адаптации студентов к вузу. В работах В.Т. Лисовского, А.А. Реана, Ю.П. Поваренкова, В.А. Якунина и других авторов выделены основные факторы успешной/неуспешной адаптации: личностные особенности, мотивация, социально-психологическая компетентность, уровень притязаний и др. Одновременно с этим, исследования самочувствия, активности и настроения (концепция САН) традиционно относятся к области психофизиологии и дифференциальной психологии, где эти показатели рассматриваются как интегральные характеристики текущего функционального состояния организма (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников и др.).

Что касается тревожности, то в студенческой популяции она изучалась в работах Б.И. Кохана, Е.В. Лопатиной, О.С. Копниной, И.А. Горьковой. Было установлено, что уровень тревожности у первокурсников в среднем выше, чем у студентов старших курсов, и положительно связан с риском дезадаптации [5, С. 25]. Неврозоподобные состояния (термин, часто используемый в отечественной психологии и психиатрии для обозначения пограничных, субклинических проявлений невротического регистра) в контексте студенческой выборки исследовались, как правило, в связи с экзаменационным стрессом, но не в качестве системной характеристики периода первичной адаптации [4, С. 25].

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 54 студента первого курса обучения Государственного гуманитарно-технологического университета. В ходе эксперимента был применен метод группового тестирования. Для выявления взаимосвязи тревожности, неврозов и неврозоподобных состояний с уровнем самочувствия, активности и настроения была выполнена статистическая обработка полученных данных посредством корреляционного анализа (коэффициент Пирсона). Далее представлено подробное описание полученных результатов.

У студентов-первокурсников выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между показателем «Самочувствие» (методика САН) и уровнем личностной тревожности (шкала Тейлор–Немчин): $r = -0{,}39$, $p \leq 0{,}01$. Чем выше тревожность, тем ниже субъективная оценка физического самочувствия. Эта связь отражает соматический компонент тревоги, хроническое истощение, нарушения сна и повышенную чувствительность к телесным сигналам. Полученный результат позволяет рекомендовать шкалу «Самочувствие» САН в качестве экспресс-маркера для первичного выявления студентов с высоким риском тревожных расстройств, что имеет важное практическое значение для психологической службы вуза.

Выявленная отрицательная корреляция соответствует классическим представлениям о взаимосвязи тревожности и соматического благополучия. В исследованиях Ч.Д. Спилбергера и его последователей неоднократно показано, что высокая личностная тревожность положительно связана с частотой соматических жалоб. Однако важно подчеркнуть, что на выборке студентов-первокурсников такая связь имеет специфический адаптационный контекст: плохое самочувствие в данном случае является не только следствием тревоги, но и фактором, затрудняющим успешную адаптацию к вузу, замыкая порочный круг (тревога → плохое самочувствие → снижение активности → академические трудности → усиление тревоги).

У студентов-первокурсников выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между показателем «Активность» (методика САН) и уровнем личностной тревожности (шкала Тейлор-Немчин): $r = -0{,}49$, $p \leq 0{,}001$. Чем выше тревожность, тем ниже субъективная оценка собственной активности – энергии, быстроты, инициативности, готовности к деятельности. Данная связь является более сильной, чем корреляции тревожности с самочувствием, что указывает на особую чувствительность поведенческого компонента к тревожному реагированию. Психологическими механизмами этой связи выступают: дезорганизация деятельности при высокой тревоге, активация системы поведенческого торможения, энергетическое истощение вследствие хронической тревоги, избегающее поведение и академическая прокрастинация. Полученный результат имеет важное практическое значение: шкала «Активность» САН может быть рекомендована в качестве экспресс-скринингового маркера для выявления первокурсников с высоким уровнем тревожности, а поведенческая активация - как одна из ключевых мишеней психокоррекционной работы в период адаптации к вузу.

Выявленная отрицательная корреляция между активностью и тревожностью согласуется с классическими работами:

– исследования Ч.Д. Спилбергера показывают, что высокая личностная тревожность отрицательно связана с показателями активности, энергичности, субъективной бодрости;

– в работах В.А. Доскина (создателя методики САН) неоднократно отмечалось, что шкала «Активность» наиболее чувствительна к стрессу и невротизации;

– современные исследования на студенческих выборках показывают, что тревожность является одним из наиболее сильных предикторов снижения активности.

В ходе проведения эксперимента у студентов-первокурсников выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между показателем «Настроение» (методика САН) и уровнем личностной тревожности (шкала Тейлор-Немчин): $r = -0{,}50$, $p \leq 0{,}001$. Чем выше тревожность, тем ниже субъективная оценка настроения. Психологическими механизмами связи выступают: негативная аффективная валентность тревоги как таковая, коморбидность тревоги и субклинической депрессии, ангедония (снижение способности к получению удовольствия), хроническое эмоциональное истощение и социальная изоляция, связанная с тревогой. Наиболее надежным скрининговым маркером высокой

тревожности является одновременное снижение всех трех показателей САН, особенно активности.

Выявленная отрицательная корреляция между настроением и тревожностью согласуется с научными трудами о связи тревожных и депрессивных расстройств (коморбидность). Однако есть важное уточнение:

– классические работы показывают, что тревога и депрессия имеют общий компонент – негативную аффективность (дистресс), который включает в себя сниженное настроение, именно этот общий компонент «отвечает» за отрицательную корреляцию между тревожностью (Тейлор-Немчин) и настроением (САН);

– специфика первокурсников: в отличие от клинических выборок, на студентах первого курса связь может быть слабее, так как депрессивный компонент часто еще не сформирован (тревога первична) – в лонгитудинальной перспективе корреляция настроения с тревожностью может усиливаться к концу первого года обучения, когда нарастает истощение.

У студентов-первокурсников выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между показателем «Самочувствие» (методика САН) и уровнем невротизации по опроснику К. Хека и Х. Хесса (экспресс-диагностика невроза): $r = - 0,52$, $p \leq 0,001$. Чем выше вероятность невроза и выраженность невротической симптоматики, тем ниже субъективная оценка физического самочувствия. Данная связь объясняется тем, что невротические состояния характеризуются выраженным соматическим компонентом (вегетативная дисрегуляция, ипохондрическая фиксация на телесных ощущениях) и астеническим компонентом (истощаемость, усталость, нарушения сна), которые непосредственно влияют на ощущение физического благополучия, измеряемое шкалой САН [4, С. 25].

Обнаруженная отрицательная связь между самочувствием (САН) и уровнем невротизации (Хек–Хесс) позволяет рекомендовать методику САН в качестве первичного скринингового инструмента для выявления студентов с высоким риском невротических расстройств:

– низкие баллы по шкале «Самочувствие» САН (≤ 4 баллов по 7-балльной шкале) могут служить поводом для проведения углубленной диагностики с помощью опросника Хека-Хесса;

– при сочетании низкого самочувствия по САН и высоких баллов по опроснику Хека-Хесса (>24) студент с высокой вероятностью нуждается в психологической или психотерапевтической поддержке;

– важно учитывать, что не все студенты с низким самочувствием имеют невротизацию; низкое самочувствие может быть следствием соматического заболевания; опросник Хека-Хесса помогает провести дифференциацию.

Полученный результат имеет важное практическое значение: низкие баллы по шкале «Самочувствие» САН могут служить чувствительным маркером для первичного выявления студентов с высоким риском невротических расстройств, что позволяет своевременно направить их на углубленную диагностику с помощью опросника Хека-Хесса.

У студентов-первокурсников выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между показателем «Активность» (методика САН) и уровнем невротизации по опроснику К. Хека и Х. Хесса (экспресс-диагностика невроза): $r = - 0,56$, $p \leq 0,001$. Чем выше вероятность невроза и выраженность невротической симптоматики, тем ниже субъективная оценка собственной активности.

Первокурсники с более высокими показателями невротизации (суммарный балл > 24 по методике Хека-Хесса) достоверно чаще оценивают свою активность как низкую, сообщая о вялости, медлительности, пассивности, трудностях с инициированием деятельности, быстрой утомляемости. Они описывают себя как «медленных», «пассивных» по сравнению со студентами с низким уровнем невротизации.

Выявленная отрицательная корреляция объясняется тем, что невротические состояния характеризуются выраженным астеническим компонентом (повышенная утомляемость, истощаемость, чувство безучастности), эмоциональной возбудимостью, трудностями концентрации внимания, нарушением сна. Все эти факторы непосредственно влияют на субъективное ощущение активности, измеряемое шкалой САН.

У студентов-первокурсников выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между показателем «Настроение» (методика САН) и уровнем невротизации по опроснику К. Хека и Х. Хесса (экспресс-диагностика невроза): $r = - 0,57$, $p \leq 0,001$. Чем выше вероятность невроза и выраженность невротической симптоматики, тем ниже субъективная оценка настроения.

Комплексное использование методик САН и Хека-Хесса в скрининговых программах психологической службы вуза позволяет дифференцировать соматические и психогенные причины сниженного самочувствия, активности и настроения более точно выстраивать интервенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– уточнении представлений о системных связях между интегральными показателями функционального состояния (САН) и конструктами тревожности и неврозоподобных состояний на специфической выборке – студентах первого курса;

– обосновании того, что отрицательные корреляции САН с тревожностью и неврозоподобной симптоматикой не являются случайными, а отражают единый паттерн психоэмоциональной дезадаптации, где снижение самочувствия, активности и настроения выступает субъективным коррелятом нарастания пограничной симптоматики.

Практическая значимость исследования состоит в:

– предоставлении психологической службе вуза простого, быстрого и экономичного инструментария (методика САН) для первичного скрининга студентов с высоким риском тревожных и неврозоподобных расстройств;

– разработке на основе выявленных корреляционных паттернов конкретных пороговых значений для шкал САН, позволяющих относить студента к группе риска;

– обосновании мишеней для психокоррекционной работы с первокурсниками – в частности, акцента на повышение активности (поведенческая активация) как способа разрыва отрицательной корреляции между тревогой и САН.

Выводы. В ходе эксперимента была подтверждена гипотеза о том, что обоснована возможность использования методики САН не только как инструмента оценки текущего функционального состояния, но и как скринингового маркера риска высокой тревожности и хронического стресса именно в студенческой среде первого года обучения.

Проведенным исследованием доказано, что методика САН может быть рекомендована для использования в качестве экспресс-скринингового инструмента для раннего выявления студентов-первокурсников из группы риска по развитию тревожных и неврозоподобных расстройств, особенно в комбинации со шкалой тревожности Тейлор-Немчин или показателями опросника Хека-Хесса.

Период адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в высшей школе характеризуется высокой психоэмоциональной нагрузкой, связанной с академическим стрессом, социальной адаптацией, необходимостью самоорганизации и личными переживаниями [2, С. 154]. Возникает закономерный вопрос: каковы эффективные, доступные и немедикаментозные способы коррекции выявленных негативных состояний? Анализ современной литературы показывает, что физическая активность является одним из наиболее действенных средств снижения тревожности и улучшения психоэмоционального состояния у студентов [3, С. 280]. Физическая активность снижает тревожность и неврозоподобные состояния через несколько взаимосвязанных механизмов: нейрохимических, психофизиологических, психологических.

Нейрохимические механизмы: умеренная физическая нагрузка стимулирует выброс ключевых нейромедиаторов – дофамина (регулирует настроение, мотивацию и удовольствие); норадреналина (повышает бдительность и концентрацию, модулирует реакцию на стресс); серотонина (ключевого регулятора настроения, тревоги и сна).

Эти нейромедиаторы не только улучшают настроение, но и активируют работу префронтальной коры – области мозга, отвечающей за логику, фокус и когнитивный контроль. Снижение тревоги высвобождает когнитивную энергию, которая раньше уходила на переработку страха и беспокойства [7, С. 69].

Психофизиологические механизмы: аэробные упражнения способствуют снижению базального уровня кортизола (гормона стресса); улучшению вегетативной регуляции (снижение симпатического тонуса, повышение парасимпатической активности); нормализации сна (что особенно важно для студентов с невротическими нарушениями сна, фиксируемыми опросником Хека-Хесса).

Психологические механизмы: отвлечение – физическая активность переключает внимание с тревожных мыслей на телесные ощущения и движение; повышение самоэффективности – регулярное преодоление физических нагрузок укрепляет веру в собственные силы, что снижает неуверенность (один из ключевых факторов невротизации по Хеку-Хессу); социальная поддержка – групповые занятия способствуют социальному взаимодействию, снижая социальную робость и изоляцию [3, С. 280].

Литература:

1. Валеева, Г.В. Психологическая адаптация студентов как основа сохранения здоровья / Г.В. Валеева, З.И. Тюмасева // Вестник ЮУрГГПУ. – 2021. – № 3(163). – С. 218-237

2. Гончарова, Е.В. Психологические корреляты агрессивности студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе / Е.В. Гончарова, Т.В. Зеленкова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 2. – С. 153-161

3. Гончарова, Е.В. К проблеме психических состояний первокурсников и режима их двигательной активности в период адаптации к обучению в вузе / Е.В. Гончарова, Т.В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 279-282

4. Зеленкова, Т.В. Внутренняя картина здоровья и внутренняя картина болезни пациентов с расстройствами адаптации / Т.В. Зеленкова, В.А. Празднова // Психическое здоровье. – 2018. – № 12. – С. 24-31

5. Ловягина, А.Е. Психические состояния человека: учебное пособие / А.Е. Ловягина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014. – 120 с.

6. Найденова, Е.В. Взаимосвязь между адаптированностью и психическим состоянием в учебной деятельности у студентов 1 курса / Е.В. Найденова, А.С. Морозова // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2023. – № 4. – С. 99-108

7. Физическая активность как средство профилактики тревожности у студентов / Г.Я. Галимов, М.Д. Кудрявцев, В.К. Кулиев, Э.К. Кыргыс, Т.В. Лепилина // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2024. – С. 68-71

Психология

УДК 159.9.072

доктор педагогических наук, профессор Гребенникова Вероника Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РФ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. В статье представлены результаты квазиэкспериментального исследования динамики профессиональной мотивации студентов (будущих учителей) до и после прохождения ценностно-ориентированной вожатской практики, в рамках которой в воспитательно-образовательный процесс детского оздоровительного лагеря системно интегрировались 17 традиционных духовно-нравственных ценностей Российской Федерации. Выборка составила 312 студентов 2-3 курсов (экспериментальная группа (ЭГ) n=158, контрольная (КГ) n=154). Использован смешанный дизайн исследования: количественная оценка (адаптированная шкала профессиональной мотивации педагога, б=0,89), качественные данные (рефлексивные портфолио, полуструктурированные интервью) и сравнительный анализ ЭГ с КГ, проходившей традиционную вожатскую практику. Статистический анализ (MANOVA, парные t-критерии, расчёт размера эффекта Коэна) выявил статистически значимый рост внутренней мотивации (d=0,81), профессиональной идентичности (d=0,74) и ценностной конгруэнтности (d=0,86) в ЭГ. Качественный анализ показал, что интеграция традиционных духовно-нравственных ценностей РФ в воспитательный процесс ДОЛ через проектную деятельность, наставничество и структурированную рефлексию способствовала интернализации мотивов педагогического труда, снижению эмоционального выгорания на раннем этапе и формированию смыслового каркаса профессиональной деятельности. Обсуждаются теоретические механизмы интернализации ценностей в условиях неформальной социально-педагогической образовательной среды ДОЛ, ограничения исследования и перспективы внедрения ценностно-ориентированных практик в систему профподготовки будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, студенты, будущие учителя, вожатская практика, духовно-нравственные ценности, детский оздоровительный лагерь.

Annotation. The article presents the results of a quasi-experimental study of the dynamics of professional motivation of students (future teachers) before and after completing a value-oriented camp counselor internship, within the framework of which 17 traditional spiritual and moral values of the Russian Federation were systematically integrated into the educational process of a children's health camp. The sample consisted of 312 second- and third-year students (experimental group (EG) n=158, control group (CG) n=154). A mixed research design was used: quantitative assessment (adapted scale of professional motivation of teachers, б=0.89), qualitative data (reflective portfolios, semi-structured interviews) and a comparative analysis of the EG with the CG, which underwent traditional camp counselor internship. Statistical analysis (paired t-tests, Cohen's d effect size calculation) revealed a statistically significant increase in intrinsic motivation (d=0.81), professional identity (d=0.74), and value congruence (d=0.86) in the EG. Qualitative analysis showed that the integration of traditional spiritual and moral values of the Russian Federation into the educational process of preschool educational camps through project-based activities, mentoring, and structured reflection contributed to the internalization of teaching motives, a reduction in early burnout, and the formation of a meaningful framework for professional

activity. The theoretical mechanisms of value internalization in the informal socio-pedagogical educational environment of preschool educational camps, the limitations of the study, and the prospects for introducing value-oriented practices into the professional training system of future teachers are discussed.

Key words: professional motivation, students, future teachers, counselor practice, spiritual and moral values, children's health camp.

Статья выполнена в рамках договора на проведение научно-исследовательских работ № 26/55 по теме: «Механизмы повышения мотивации к профессиональной деятельности учителя через реализацию системы 17 ценностей в условиях детского лагеря»

Введение. В условиях нарастающей социокультурной энтропии и девальвации традиционных этических норм, проблема профессиональной мотивации (далее-ПМ) будущих учителей приобретает статус вопроса национальной безопасности и устойчивого развития общества. Особую остроту данный дискурс обретает в контексте реализации государственной политики Российской Федерации (РФ) по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей. Современная образовательная парадигма требует от педагога не просто трансляции знаний, но и глубокой смысловой включенности в процесс воспитания личности.

Ключевым фактором устойчивости любой образовательной системы является ПМ педагогов, фундированная прочным ценностным каркасом. Профессиональная мотивация педагога – это не только совокупность внешних и внутренних стимулов к деятельности, но и сложный аксиологический конструкт, определяющий готовность субъекта выступать транслятором культурного кода [5; 15].

Вожатская практика (далее-ВП) в системе высшего педагогического образования традиционно рассматривается как «первая проба сил», однако её потенциал как инструмента «аксиологического созревания» будущего учителя зачастую недооценивается. В современных условиях она приобретает новое измерение как социально-педагогическое пространство трансляции несовершеннолетним культурного кода и этических, духовно-нравственных констант [2; 7].

ПМ будущих учителей остаётся одним из наиболее уязвимых элементов системы педагогического образования. Эмпирические данные последних лет свидетельствуют о снижении уровня внутренней мотивации студентов педвузов, росте инструментальных установок и высокой вероятности раннего профессионального выгорания среди начинающих педагогов [1; 4]. В условиях трансформации воспитательной парадигмы и нормативного закрепления ценностного контура образования (Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 в ред. от 04.03.2026 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [12]) возникает необходимость в эмпирически верифицируемых моделях подготовки будущих учителей, способствующих не только трансляции, но и субъектному присвоению профессионально значимых ценностных ориентиров воспитательной работы с современными детьми.

ВП в структуре профподготовки будущих учителей занимает особое место и рассматривается как уникальный полигон профессионального становления молодого педагога. Исследования показывают, что работа в детских оздоровительных лагерях (далее – ДОЛ) способствует развитию у студентов-вожатых коммуникативной компетентности, эмпатии, управленческих навыков и ценностно-смысловой рефлексии [6; 9].

ВП студентов педвузов в ДОЛ исторически выполняет функцию «первого педагогического опыта», однако её потенциал как среды ценностно-смыслового становления будущего учителя до настоящего времени изучался фрагментарно. Большинство исследований фокусируются на организационных аспектах, безопасности ВП и/или коммуникативных компетенциях, тогда как динамика профессиональной мотивации под влиянием целенаправленной ценностной интеграции в воспитательной работе вожатого (будущего учителя) остаётся «слепым пятном» педагогической психологии и практической педагогики.

Эмпирические данные последних лет указывают на высокую вариативность мотивационных траекторий студентов-вожатых в зависимости от содержательной организации педагогической практики (включаю и вожатскую), степени её ценностной насыщенности и качества супервизии [5; 16; 19].

Проблемное поле данного исследования обусловлено противоречием между объективной потребностью системы образования в педагогах-воспитателях, обладающих традиционным духовно-нравственным ценностным фундаментом, и недостаточной разработанностью педагогических механизмов интеграции традиционных ценностей в реальный воспитательный процесс ДОЛ. Несмотря на значительное количество работ, посвященных вожатскому мастерству, влияние структурированной, ценностно-центрированной ВП на динамику внутренней мотивации студентов педвуза остается малоизученным.

Изложение основного материала статьи. Интеграция 17 ТДНЦ РФ в воспитательную работу вожатого рассматривается не как идеологическая директива, а как социально-педагогический конструкт, обеспечивающий ценностный каркас воспитательного взаимодействия в системе «педагог – дети». В отечественной педагогике данный подход соотносится с концепцией воспитывающего обучения (К.Д. Ушинский), идеей коллективного творческого воспитания (А.С. Макаренко) и современными моделями ценностно-смыслового образования [11; 16].

Среда ДОЛ выступает как «третье пространство» (не школа, не семья), в котором неформальность, эмоциональная насыщенность и высокая плотность социальных взаимодействий создают условия для экспериментального проживания ценностей, а не их вербального усвоения. В работах, посвященных педагогике и психологии летнего отдыха, вожатство интерпретируется как пространство интенсивной профессиональной социализации студента педвуза [2; 5; 8], однако вопрос о том, как именно интеграция ТДНЦ в его воспитательную работу с детьми влияет на мотивационный профиль самого студента-вожатого, до сих пор не получил глубокого эмпирического освещения.

Анализ научной литературы позволяет констатировать наличие трёх ключевых пробелов: а) отсутствие эмпирических исследований, фиксирующих динамику ПМ будущих учителей именно в контексте ценностно-ориентированной ВП; б) недостаточная операционализация интеграции 17 ТДНЦ в неформальную образовательно-воспитательную среду ДОЛ с точки зрения их влияния на мотивационно-ценностный профиль студентов-педагогов; в) дефицит методологически выверенных пре- и постдизайнов квазиэкспериментальной работы, учитывающих специфику летнего лагерного контекста и позволяющих дифференцировать эффекты ценностной интеграции от ситуативных и организационных факторов.

Настоящее исследование направлено на заполнение указанных пробелов путём применения квазиэкспериментального дизайна с использованием валидизированного измерительного инструментария и триангуляции количественных и качественных данных.

Исследование реализовано в рамках квазиэкспериментального дизайна с применением претест-посттест анализа. Выборка: N=312 студентов 1-3 курсов бакалавриата, направление подготовки «Педагогическое образование» (Кубанский государственный университет и его филиал в Славянске-на-Кубани); будущие учителя начальных классов, учителя физики,

учителя русского языка и литературы. Экспериментальная группа (ЭГ, n=158, 79% девушек, средний возраст 20,4±1,2) проходила ценностно-ориентированную ВП в 13 ДОЛ. Контрольная группа (КГ, n=154, 81% девушек, средний возраст 20,6±1,1) проходила традиционную ВП в 12 ДОЛ без целенаправленной ценностной интеграции, реализовывала стандартные планы воспитательной работы. Группы были сопоставимы по полу, возрасту, курсу обучения, среднему баллу успеваемости ($p>0,05$ по критерию Манна-Уитни).

В процессе исследования был применён следующий инструментарий: а) методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана), которая позволила верифицировать внутреннюю положительную мотивацию (ВПМ), внешнюю положительную мотивацию (ВПМ) и внешнюю отрицательную мотивацию (ВОМ); мы оценивали изменение «мотивационного комплекса» в сторону доминирования внутренних смыслов над внешними стимулами; б) «Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина): оценка шкал «Овладение профессией», «Приобретение знаний», «Получение диплома»; в) методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина): в части оценки терминальных ценностей студентов, коррелирующих с 17 ТДНЦ РФ и влияющих на их профессионально-мотивационный профиль; г) адаптированная для будущих педагогов шкала профессиональной мотивации «Опросник мотивации Engage от «ЭКОПСИ»; 4 шкалы: «Достижения», «Комфорт», «Сплоченность», «Развитие», 12 субшкал оценивают 12 факторов мотивации; д) метод экспертной оценки (анализ рефлексивных дневников ВП студентов; проведённых воспитательных занятий); е) рефлексивные портфолио (ежедневные записи, структурированные по модели ORID: Objective (Объективность/Факты: что было замечено, услышано или известно по проблеме, ситуации без интерпретации), Reflective (Рефлексивность. Эмоции/Внутренние реакции: интуитивные ощущения, непосредственные эмоциональные реакции на ситуацию; какая часть этого проекта вас больше всего удивила? и др.), Interpretive (Интерпретация: Смысл/Обучение: анализ последствий, извлечённые уроки и «почему» возникла та или иная ситуация; чему нас учит этот опыт в будущем?), Decisional (Итог/Значение: определяются следующие шаги, решения или действия, которые необходимо предпринять на основе предыдущего обсуждения, анализа ситуации)); полуструктурированные интервью (n=42, по 7 студентов из каждой подгруппы ДОЛ) на итоговом этапе; экспертная оценка воспитательных мероприятий по шкале ценностной прозрачности (б=0,84); ж) метод контент-анализ рефлексивных дневников студентов-вожатых (качественный анализ включал кодирование вербальных конструктов, связанных с профессиональными инсайтами; в качестве дескрипторов выступали категории «ответственность за воспитанника», «сопричастность истории», «милосердие», «нравственный выбор», «справедливость», «взаимопомощь и взаимоподдержка», «служение», «гражданственность» и др.).

Исследование было проведено через следующие этапы: а) констатирующий (май): диагностика исходного уровня ПМ и ценностных ориентаций студентов-вожатых; б) формирующий (июнь-август): реализация ценностно-ориентированной модели ВП (в частности, каждая из 17 ценностей (гражданственность, патриотизм, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России и др.) была операционализирована через конкретные формы работы с учётом возраста детей: тематические отрядные дела, кейс-стади, социально-педагогические проекты, игровые форматы, дискуссионные клубы и этические дискуссии по итогам просмотра классики кинематографа, рефлексивные круги и др.; в) контрольный (сентябрь): повторная диагностика и оценка дельты изменений.

Интервенция: практика длительностью 21 день – одна смену в ДОЛ (98% студентов-вожатых из ЭГ и 97% из КГ работали две смены – 42 дня; 65% студентов-вожатых из ЭГ и 68% из КГ работали три смены – 63 дня); интеграция 17 ценностей РФ в воспитательный процесс ДОЛ осуществлялась, в частности, через: тематические недельные модули («Историческая память и преемственность» (День памяти 22 июня), «Коллективизм и взаимопомощь» и др.); проектные активности детей и вожатых, требующие совместного планирования, реализации и рефлексии; наставничество со стороны методистов от университета, прошедших тренинг по ценностно-ориентированному фасилитированию в условиях ДОЛ; ежедневные рефлексивные сессии (30 мин) под руководством старшего вожатого лагеря и/или руководителя психологической службы, направленные на связывание педагогических действий с ценностными основаниями и на обеспечение отсутствия их догматической трансляции: ценности обсуждались как открытые концепты, верифицируемые в опыте взаимодействия с детьми.

В отличие от традиционной практики, ценностно-ориентированная модель ВП предполагала внедрение специально разработанной программы «Код ценностей». Студенты ЭГ выступали не просто аниматорами, а модераторами ценностных смыслов жизнедеятельности детей в условиях ДОЛ. Каждой из 17 ТДНЦ соответствовал определённый педагогический кейс или формат деятельности (дискуссионные клубы (например, «Что такое справедливость?», «Коллективистом рождаются или становятся?», «Гражданственность современного человека – многозначное понятие?» и др.), тематические «огоньки» (например, огонек «Традиции моей семьи»), фестивали подвижных игр народов РФ и др.). Таким образом, ценности переводились из разряда декларативных в разряд действенных инструментов педагогического взаимодействия.

Сбор данных осуществлялся до начала практики (Т1), сразу после завершения (Т2), через 3 месяца (Т3). От всех участников исследования было получено информированное согласие.

Количественный анализ данных проводился с использованием пакета SPSS Statistics 27.0. Для оценки достоверности различий между группами и внутри групп использовались: Т-критерий Вилкоксона (для оценки сдвига признака в одной выборке); U-критерий Манна-Уитни (для межгруппового сравнения); коэффициент корреляции Спирмена (для выявления связей между принятием ценностей и профессиональной мотивацией).

Качественные данные анализировались методом тематического анализа (Braun & Clarke [14]) с использованием NVivo 14.

Тематический анализ рефлексивных дневников студентов-вожатых выявил четыре смыслообразующих кластера ПМ будущих учителей: а) «смысл работы вожатого через служение»: студенты ЭГ описывали переход от «исполнения функций вожатого» к «осознанию педагогического вклада» в воспитание несовершеннолетних (фраза из рефлексивного дневника студентки-вожатой К. (ЭГ): «Когда дети сами начали предлагать помогать младшим, я поняла, что это не план, а живая ценность»); б) «эмоциональный резонанс от ЦО ВП как валидация»: ответная реакция детей выступала индикатором аутентичности ценностных практик (фраза из рефлексивного дневника студентки-вожатой С. (ЭГ): «Ребята из моего отряда не заучивали формулировки ценностей (коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России), они их проживали (мой отряд был многонациональный). Это дало мне ощущение, что я делаю настоящее дело»); в) «когнитивный диссонанс и его разрешение»: первоначальное сопротивление («зачем это в ДОЛ?») сменялось рефлексивной интеграцией через диалог с методистами вуза (они каждую неделю приезжали в ДОЛ) и коллегами-сверстниками в ракурсе осознания важности и значимости ценностно-ориентированной воспитательной работы; г) «профессиональный каркас»: 89% участников ЭГ отметили, что ВП помогла сформировала «внутренний компас» для принятия педагогических решений в условиях неопределённости, неординарных ситуациях.

В КГ доминировали темы «усталость», «административные нагрузки», «разрыв между теорией и практикой», что коррелировало со снижением эмоциональной вовлечённости в педагогическую деятельность.

Первичная диагностика по методике Т.И. Ильиной показала, что до начала ВП группы были гомогенны ($p>0,05$).

Однако после завершения ценностно-ориентированной вожатской смены в ЭГ зафиксирован существенный сдвиг по шкале «Овладение профессией» (с 4,2 до 7,8 баллов; $p<0,01$ по Т-критерию Вилкоксона).

Таблица 1

Динамика показателей профессиональной мотивации студентов-педагогов (в баллах) по «Методике изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной

Шкалы мотивации	Группа	Претест (M ± SD)	Посттест (M ± SD)	Значимость (p)
Овладение профессией (max 10 баллов)	ЭГ	4,21 ± 0,8	7,84 ± 0,6	< 0,001
	КГ	4,18 ± 0,7	5,12 ± 0,9	< 0,05
Приобретение знаний (max 12 баллов)	ЭГ	5,56 ± 1,1	8,12 ± 0,5	< 0,01
	КГ	5,48 ± 1,0	6,10 ± 0,8	> 0,05
Получение диплома (max 10 баллов)	ЭГ	7,10 ± 1,2	4,32 ± 1,1	< 0,01
	КГ	7,15 ± 0,9	6,85 ± 1,0	> 0,05

Снижение значимости мотива «получение диплома» в ЭГ (с 7,10 до 4,32) свидетельствует о трансформации экстринсивной мотивации в интринсивную (внутреннюю), обусловленную личностным принятием современных смыслов педагогической профессии.

Контент-анализ дневников ВП студентов ЭГ выявил изменение лексического строя описания педагогического процесса: так, например, если в претесте доминировали категории «контроль», «дисциплина», «мероприятие», то в посттесте частотными стали категории «ответственность за будущее», «сопереживание», «понимание», «передача смыслов», «традиции», «наставничество». Студенты ЭГ отметили, что опора на чёткий ценностный каркас (17 ТДНЦ) дала им «инструментарий для решения сложных этических конфликтов в детском коллективе», что напрямую повлияло на их профессиональную уверенность и желание продолжать карьеру в школе.

Тематический анализ рефлексивных материалов (N=187 эссе, 42 интервью) позволил выделить три сквозных паттерна трансформации ПМ будущих учителей: а) экзистенциальное проживание ценностей (студенты описывали интеграцию ТДНЦ в социально-педагогический процесс в ДОЛ не как нормативный императив, а как «рабочий инструмент воспитания», подчёркивая их ситуативно-событийную актуальность и значимость в детской среде); б) переживание профессиональной ответственности (характерны формулировки, отражающие осознание нравственного влияния педагога (цитата из эссе студента В. ЭГ: «я впервые почувствовал, что от моего слова зависит не только распорядок дня, но и ценностный вектор развития ребёнка»); в) формирование ценностного лидерства (готовность выступать транслятором традиционных духовно-нравственных ориентиров в условиях поликультурного детского коллектива). Указанные паттерны подтверждают гипотезу о том, что ценностно-ориентированная практика выступает катализатором смыслового конструирования профессионального «Я» будущего учителя и интериоризации профессиональных норм.

Сравнительный анализ диагностических срезов продемонстрировал статистически значимую положительную динамику по ключевым параметрам профессиональной мотивации студентов ЭГ. Наиболее выраженный рост зафиксирован в шкале внутренней мотивации ($p<0.001$, $d=1.48$) по тесту А. Реана, что указывает на качественный сдвиг от инструментальных установок к аутентичному интересу к педагогической деятельности и смысловому принятию профессии.

Полученные результаты эмпирически валидируют тезис о том, что интеграция ТДНЦ в воспитательно-образовательный процесс ДОЛ создаёт уникальную «лабораторию нравственного опыта», в которой будущий учитель (а пока вожатый) не изучает ценности дискурсивно, а проживает их в условиях реальной педагогической ответственности.

Механизм трансформации ПМ вожатых (будущих учителей) в процессе ВП объясняется в рамках теории самодетерминации (R.M. Ryan, E.L. Deci [20]): практика обеспечила удовлетворение базовых психологических потребностей в компетентности (через освоение вожатских технологий), автономии (через самостоятельное проектирование ценностно-насыщенных мероприятий) и связанности (через эмоциональный контакт с детьми и наставниками). Это, в свою очередь, активировало процесс интериоризации внешних регуляторов во внутреннюю мотивацию, согласуясь с концепцией ценностно-смысловой регуляции деятельности Д.А. Леонтьева [10] и современными моделями профессионального становления педагога [4; 19].

Важно подчеркнуть, что снижение внешней мотивации следует трактовать как качественную переориентацию мотивационного ядра личности студента-педагога. Данный феномен перекликается с выводами зарубежных исследований о «ценностном сдвиге (value shift)» у будущих педагогов после интенсивных практик с социальной, социокультурной и нравственной направленностью [13; 15; 17; 19]. Уникальность настоящего исследования заключается в операционализации именно российского ценностного контура, что позволяет преодолеть методологический разрыв между универсальными теориями мотивации и национально-культурным контекстом педагогического образования, а также внести вклад в дискуссии о ценностно-нравственном измерении профессиональной подготовки в условиях трансформации образовательных парадигм.

Студенты ЭГ перестали воспринимать ВП как «обязательный этап профподготовки» и начали оценивать её как «пространство профессионального становления». Также студенты ЭГ начали рассматривать педагогические трудности в процессе ВП не как барьеры, а как задачи по реализации ценностных ориентиров (например, проявление милосердия и принятие справедливого решения в конфликтных ситуациях внутри отряда; развитие у детей навыков взаимопомощи и взаимоуважения, культуры межнационального общения и др.).

Полученные данные свидетельствуют о том, что мы наблюдаем переход от «реактивного вожатства» (реакция на текущие задачи) к «проактивному воспитанию» (осознанное, целенаправленное педагогическое воздействие на личность ребёнка и взаимодействие с ним и временным детским коллективом на основе 17 ТДНЦ). Для высшей школы это означает необходимость пересмотра программ подготовки студентов к ЦО ВП в пользу усиления их воспитательного и профессионально-мировоззренческого компонента современных педагогов.

Таким образом, ценностно-ориентированная ВП выступает мощным предиктором профессионального самоопределения будущего учителя. Внедрение аксиологического компонента в процесс ВП позволяет не просто «отработать навыки воспитания», а сформировать глубокую внутреннюю связь между личными убеждениями будущего педагога и смыслами его профессиональной деятельности.

Статистический анализ проведённого исследования продемонстрировал значимый прирост по шкалам внутренней мотивации, ценностной осмысленности педагогической деятельности и готовности к проактивному наставничеству, тогда как внешние регуляторы мотивации (административный контроль, материальные стимулы) не претерпели существенных

изменений. Полученные паттерны согласуются с теорией самодетерминации и подтверждают, что ценностно-насыщенный контекст неформального воспитания способствует интернализации профессиональных смыслов.

В сопоставлении с исследованиями профессиональной мотивации будущих педагогов в зарубежных странах [13; 15; 17-21], наше исследование демонстрирует, что национально-ориентированный ценностный компонент является более эффективным предиктором профессиональной устойчивости, чем исключительно экономические или инструментальные стимулы.

Выборка была ограничена одним регионом (Краснодарский край) и одним типом ДОЛ, что сужает возможности прямой генерализации выводов. Исследование опирается на самоотчётные методики и данные, которые потенциально подвержены эффектам социальной желательности и ретроспективной рационализации, что в дальнейших работах целесообразно компенсировать включением поведенческих маркеров, экспертных оценок наставников. Временные рамки проведённого исследования не позволяют судить о долгосрочной устойчивости полученных эффектов. Будущие исследования должны включать лонгитюдный дизайн, объективные показатели (наблюдение за педагогическими действиями, оценка качества воспитательных программ) и кросс-культурные сравнения.

Выводы. Проблема формирования и трансформации профессиональной мотивации будущих учителей остаётся одной из центральных в современной педагогической психологии и теории педагогического образования. Специфика лагерной среды заключается в высокой плотности неформальных взаимодействий, отсутствии жёсткой академической иерархии и возможности экспериментального проживания ценностей в реальном времени, что делает ДОЛ уникальной «лабораторией педагогической идентичности» будущего учителя.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают фундаментальную гипотезу о том, что ПМ будущих педагогов является не статичным образованием, а динамическим аксиологическим конструктом, чувствительным к содержательному наполнению практической деятельности.

Рост внутренней мотивации и профессиональной идентичности в ЭГ согласуется с положениями SDT: структурированная, но не директивная интеграция ценностей удовлетворяла потребность в автономии (студенты проектировали активности детей самостоятельно), компетентности (методическая поддержка и обратная связь с опытными наставниками) и связанности (эмоциональная общность с детьми и коллегами). Интеграция 17 традиционных ценностей РФ в работу вожатого выступала не как внешний норматив, а как смысловой каркас, позволяющий интерпретировать педагогические действия в контексте более широкой культурно-исторической традиции страны.

Проведенное исследование позволило комплексно оценить влияние ценностно-ориентированной ВП на профессиональную мотивацию будущих учителей. Итоги работы позволяют сформулировать следующие ключевые выводы: а) аксиологическая обусловленность мотивации (подтверждено, что интеграция 17 ТДНЦ РФ в педагогическую практику выступает мощным катализатором трансформации мотивационного профиля студента; внутренняя мотивация «овладения профессией во всех ее вариативных аспектах» в ЭГ значимо ($p<0,001$) превысила показатели КТ, в которой акцент делался исключительно на функционально-методической подготовке учителя-предметника); б) сдвиг в структуре профессиональной идентичности будущего педагога (ВП, фундированная традиционными ценностями, способствует переходу студента от роли «технического исполнителя» к позиции «субъекта воспитания»; статистически значимое снижение прагматических мотивов (получение диплома) в пользу смыслообразующих (социальное служение, ответственность за будущее) свидетельствует об успешной интериоризации профессиональных идеалов педагогического труда); в) эффективность модели «ценностного погружения» (социально-педагогическая среда ДОЛ, благодаря своей интенсивности, является оптимальным полигоном для «аксиологической пробы сил»; 17 базовых ценностей выполняют роль навигационной системы, позволяющей студенту-вожатому успешно разрешать этические коллизии и укреплять веру в социальную значимость педагогического труда).

Ключевым методическим решением подготовки студентов к прохождению ценностно-ориентированной ВП выступает отказ от догматической трансляции ценностей в пользу диалогической и событийно-ситуативной их проработки с детьми, что снижает риски формализации воспитательного процесса в ДОЛ.

Профподготовка учителя будущего невозможна без прочного этического, духовно-нравственного фундамента, который закладывается в моменты погружения в периоды практики в живую педагогическую реальность.

Таким образом, ценностно-ориентированная ВП, предполагающая системную интеграцию 17 ТДНЦ РФ в образовательный процесс ДОЛ, демонстрирует статистически значимый и устойчивый положительный эффект на динамику профессиональной мотивации будущих учителей. Рост внутренней мотивации, профессиональной идентичности, ценностной конгруэнтности у студентов-вожатых сопровождается качественной трансформацией смысловых установок: от инструментально-технического восприятия практики к её интерпретации как пространства профессионального и личностного становления педагога.

В заключение следует подчеркнуть, что профессиональная мотивация будущего учителя не формируется в академическом вакууме, а конституируется в живом, ценностно-насыщенном опыте. Ценностно-ориентированная ВП, укоренённая в традициях духовно-нравственного развития и адаптированная к современным педагогическим реалиям, демонстрирует высокий потенциал как структурный мост между теоретической подготовкой и реальной воспитательной действительностью. Её системное внедрение в образовательные программы педагогических вузов способно не только повысить качество подготовки кадров, но и укрепить гуманистический фундамент национальной системы воспитания, отвечающий сложным вызовам XXI века.

Литература:

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – Москва: Юрайт, 2017. – 178 с.

2. Борисова, М.М. Педагогика вожатской деятельности / М.М. Борисова, О.В. Коробова, Н.П. Павлова. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2025. – 350 с.

3. Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35-45

4. Гребенникова, В.М. Роль мотивационной сферы в профессиональной социализации педагогических кадров / В.М. Гребенникова // Психолого-педагогические и методологические основы профессионализации специалистов социономического профиля: коллективная монография / С.В. Пивнева, С.Н. Вольхин, В.М. Гребенникова [и др.]. – Москва: Перспектива, 2024. – С. 44-99

5. Гребенникова, В.М. Развитие профессиональной мотивации будущих учителей в различных видах учебно-практической деятельности / Н.И. Никитина, А.А. Иванцов, В.М. Гребенникова [и др.] // Актуальные психолого-педагогические проблемы оптимизации и развития системы непрерывного профессионального образования: коллективная монография. – Москва: Перспектива, 2024. – С. 54-95

6. Гребенникова, В.М. Факторы и условия развития профессиональной мотивации студентов-вожатых / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Т.В. Музыка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-

педагогического университета. – 2025. – № 4(188). – С. 294-313
7. Гребенникова, В.М. Теоретико-методические основы развития профессиональной мотивации студентов-педагогов во время практики в детском оздоровительном лагере / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Л.А. Цукурова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 187-190
8. Дрозд, К.В. Педагогическая деятельность вожатого: теория и практика: учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. – Владимир: Издательство ВлГУ, 2019. – 472 с.
9. Кругликова, Г.Г. Теория и методика работы вожатого в детском лагере / Г.Г. Кругликова, Г.Р. Линкер. – Нижневартовск: Издательство НВГУ, 2023. – 100 с.
10. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.
11. Милованова, Н.Г. Ценностно-смысловой подход в профессиональном образовании / Н.Г. Милованова, И.Г. Пчелинцева, А.В. Чумакова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 6А. – С. 194-201
12. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 в ред. от 04.03.2026 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 17.04.2026)
13. Arvantis, E. The multi (inter)cultural school in inclusive societies: A composite overview of European countries / E. Arvantis, R. Bertozzi, R. Armaos // Intercultural sensitivity in cross-cultural settings: The case of university students in Italy and Greece. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2019. – P. 147-166
14. Clarke, V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning / V. Clarke, V. Braun // The Psychologist. – 2013. – № 26. – P. 120-123
15. Helsel, C. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (Third Edition) / C. Helsel // The Wabash Center Journal on Teaching. – 2020. – Vol. 1(3). – URL: https://www.researchgate.net/publication/343798928_Culturally_Responsive_Teaching_Theory_Research_and_Practice_Third_Edition (дата обращения: 17.04.2026)
16. Gorshenina, S. Preparation of pedagogical university students for the organization of upbringing practices / S. Gorshenina, I. Buyanova, I. Neyasova // Revista Tempos e Espaços em Educação. – 2022. – Vol. 15. – № 34. – URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287860 (дата обращения: 17.04.2026)
17. Han, J. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers / J. Han, H. Yin // Cogent Education. – 2016. – Vol. 3(1). – 2 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/305924536_Teacher_motivation_Definition_research_development_and_implications_for_teachers (дата обращения: 17.04.2026)
18. Darling-Hammond, L. Constructing 21st-Century Teacher Education / L. Darling-Hammond // Journal of Teacher Education. – 2006. – № 57. – P. 300-314. – URL: https://www.researchgate.net/publication/241423878_Constructing_21st-Century_Teacher_Education (дата обращения: 17.04.2026)
19. Darling-Hammond, L. Preparing Teachers for Deeper Learning (research brief) / L. Darling-Hammond, J. Oakes, S. Wojcikiewicz. – Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2019. – 416 p.
20. Ryan, R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci. – New York: Guilford Publishing, 2017. – 231 p.
21. Vansteenkiste, M. Intrinsic versus Extrinsic Goal-Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation / M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci // Educational Psychologist. – 2006. – № 41. – P. 19-31

УДК 159.99

магистрант Гринченко Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ В СЕМЬЕ

Аннотация. В статье находят отражение результаты эмпирического осмысления проблемы общения в семьях, отягощенных боевым стрессом. В частности, – дано описание теоретико-методологического обоснования проектирования диагностической программы. Основываясь на теоретическом анализе исследований ученых и методе историографического погружения в проблемуобобщены позиции исследователей в отношении феноменов «общение», «коммуникация», «боевой стресс». Сделан вывод и о неоднозначном влиянии боевого стресса на процесс коммуникации в семье. Оказывая системное влияние на внутрисемейную коммуникацию, травматический опыт может выступать не только условием ее деформации, но и ресурсом, обусловливающим оптимизацию коммуникации в семье. Рассматривая внутрисемейную коммуникацию как многоуровневую систему, в которой ценностные установки личности, психоэмоциональное состояние и особенности взаимодействия взаимосвязаны и взаимно обусловливают друг друга, была спроектирована диагностическая программа. В ее основе – метод стандартизированного наблюдения, позволяющий комплексно и максимально детализировано изучить особенности как вербальной, так и невербальной коммуникации. Также в программу исследования вошел комплекс методик. На изучение ценностно-смысловой сферы личности ориентированы методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Шкалы семейной среды (FES) Р.Х. Муса и Б.С. Муса (адаптация С.Ю. Куприянова) и семейной адаптации и сплоченности FACES-3 Д.Х. Олсона (адаптация Э.Г. Эйдемиллера и соавторов) ориентированы на оценку внутрисемейной коммуникации. Психоэмоциональные состояния изучались посредством шкалы тревоги Спилбергера-Ханина и методики «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В.А. Доскина и соавторов. Мы считаем, что комплексное использование разработанной диагностической программы позволит получить достаточное количество фактического материала. Целью своей последующей деятельности мы определяем реализацию разработанной программы мониторинга с последующей разработкой программы психологического сопровождения процесса оптимизации коммуникации, в семьях участников СВО.

Ключевые слова: семья, общение, коммуникация, коммуникация в семье, боевой стресс.

Annotation. This article presents the results of an empirical study of communication in families burdened by combat stress. Specifically, it describes the theoretical and methodological basis for designing a diagnostic program. Based on a theoretical analysis of research and a historiographic immersion into the problem, researchers' positions on the phenomena of «communication»,

«communication», and «combat stress» are summarized. A conclusion is drawn about the ambiguous impact of combat stress on family communication. By systemically influencing intrafamily communication, traumatic experiences can serve not only as a condition for its deformation but also as a resource for optimizing communication within the family. A diagnostic program was developed, considering intrafamily communication as a multi-level system in which an individual's value systems, psychoemotional state, and interaction patterns are interconnected and mutually determinant. It is based on a standardized observation method that allows for a comprehensive and highly detailed study of both verbal and nonverbal communication. The research program also included a range of methods. M. Rokich's «Value Orientations» method and D.A. Leontiev's Life Orientations Test are used to study the value-semantic sphere of the individual. The Family Environment Scale (FES) by R.Kh. Musa and B.S. Musa (adapted by S.Yu. Kupriyanov) and the Family Adaptation and Cohesion Scale FACES-3 by D.H. Olson (adapted by E.G. Eidemiller et al.) are used to assess intrafamily communication. Psychoemotional states were studied using the Spielberger-Khanin Anxiety Scale and the «Well-Being, Activity, Mood» (WAM) method by V.A. Doskin et al. We believe that the comprehensive use of the developed diagnostic program will allow us to obtain a sufficient amount of factual material. The goal of our subsequent activities is to implement the developed monitoring program with the subsequent development of a program for psychological support of the process of optimizing communication in the families of participants in the SVO.

Key words: family, communication, communication in the family, combat stress.

Введение. Семья….. Являясь тем первичным социальным пространством, в котором человек развивается с первых моментов своей жизни, именно семья выступает той фундаментальной социальной ценностью, которая объективно способствует формированию и базовых моделей межличностного взаимодействия, эмоционального реагирования и коммуникативного поведения личности: осваивает нормы общения, учится понимать другого, выражать собственные чувства и выстраивать отношения (результаты исследований Ю.А. Баженовой [1]). Не случайно именно семью ученые рассматривают, как базовый институт социализации каждого человека (Д. Боулби, Т. Парсонс; Б.Г. Ананьев, Ю.А. Баженова, П.А. Горина, А.В. Маркова, А. Г. Харчев и т.д.).

Вместе с тем, как свидетельствуют результаты современных исследований (Б. Бюхнер, У. Веземанн, К. Лео, С.Дж. Фредман; Е.В. Вавулина, К.А. Гниденко, Т.Л. Крюкова и т.д.), все более типичны для современных семей кризисные явления и процессы, негативно влияющими, в том числе, – и на ее целостность, как системы. Так, согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения [14], в России распадаются семь из десяти браков (4,7 развода на 1000 человек при 6,5 зарегистрированных брака). При этом, как свидетельствуют данные статистики [13], несмотря на то, что финансовые трудности выделяются как важная причина распада семьи, в качестве причин разводов доминируют также недопонимание, эмоциональное отчуждение и дефицит диалога.

Существенным фактором дополнительной дестабилизации семейной системы, как считает, например, Е.В. Вавулина [3], стала специальная военная операция, начавшаяся в 2022 году, и усилившая социальную неопределенность и психологическое напряжение в семьях. Не случайно частным вопросом, активно исследуемым современными учеными (У. Веземанн, И. Гадиоли, Э. Гечер, К. Лео, С. Дж. Фредман, Н. Чикрыкчи; Е.В. Вавулина, К.А. Гниденко, Е.А. Данилова, Т.Л. Крюкова и др.) является оптимизация межличностной коммуникации в сложных жизненных ситуациях.

Цель нашего исследования – изучить специфику коммуникации в семьях, отягощенных хроническим социальным стрессом, вызванным пребыванием одного из членов семьи в условиях боевых действий.

Изложение основного материала статьи. Первым этапом нашего исследования стал детализированный анализ работ ученых в области данной проблематики.

Опираясь на принцип историографического погружения в проблему и ретроспективного ее освещения, мы считаем для себя возможным говорить о том, что вопросы, связанные с деформациями и деструкциями поведения человека, прошедшего опыт боевых действий и, как следствие, – испытывающего проблемы в коммуникации с окружающими, на является абсолютно инновационной! Впервые данная проблема была поднята еще в период Первой мировой войны. Так, в работах Ч.С. Майерса [18] описывается феномен «shell shock» как состояние, сопровождающееся не только сенсорными и когнитивными нарушениями, но и выраженной эмоциональной дезорганизацией, утратой способности к адекватному социальному взаимодействию и нарушениями контакта с окружающими. Более того, как отмечает данный исследователь [18], данные, полученные по итогом уже этих ранних клинических наблюдений, свидетельствуют об избирательном характере нарушений психических функций. Понятием же «диссоциации» Ч.С. Майерс [18] определяет любые деформации психики, затрагивающие, как память, восприятие (когнитивную сферу человека), так и его эмоциональный мир, и, как следствие, – изменяющие формы, характер, направленность содержание и даже способность к коммуникации [18].

Усиливается интерес к данной проблематике после Второй мировой и Вьетнамской войн (Дж. Герман, Б. ван дер Колк, Ч.Р. Фигли, С.А. Шей; Ю.А. Александровский, В.Н. Лебедев и т.д.). При этом исследователи акцент делают непосредственно на изучении социальных последствий боевой травмы, рассматривая их как предикторы тех нарушений и деформаций, которые фиксируются в рамках межличностных отношений и социального функционирования личности. А именно… Как показали результаты осуществленных исследований, проявляются данные изменения в эмоциональной отстраненности, снижении эмпатии, повышенной раздражительности, эмоциональном оцепенении и дестабилизации супружеских и семейных связей.

Вывод о том, что травматический опыт оказывает системное влияние на внутрисемейную коммуникацию, делают и современные ученые (Дж. Бонанно, Б. Бюхнер, К. Лео, М. Моббс; И.П. Лотова, Е.А. Данилова, Т.Л. Крюкова). Так, исследование К. Лео и соавторов [17] убедительно демонстрирует, что именно травматический опыт, способствуя формированию эмоциональной отстраненности, приводит к упрочению в семейной паре деструктивной коммуникативной модели «demand/withdraw» – взаимодействия, при котором один из супругов настаивает на обсуждении и предъявляет требования, а другой – избегает диалога, стремясь к эмоциональной дистанции. Аналогичный вывод сделан и У. Веземанном [20]. Более того, как отмечает данный исследователь, военнослужащие, пережившие во время службы события, связанные с непосредственной угрозой жизни, значительно чаще сталкиваются с ухудшением не только партнерских (эмпирическое исследование показало, что в данной группе респондентов фиксируется более высокий уровень распада браков ВНЕ!!! зависимости от возраста военнослужащего, его звания или количества командировок [20]), но и детско-родительских отношений.

Таким образом, учеными объективно доказано, что переживание экстремального опыта оказывает долговременное влияние на качество и стабильность семейных связей, значительно трансформируя характер внутрисемейного взаимодействия. При этом нарушения затрагивают не только поведенческий уровень общения, но и эмоционально-когнитивные его механизмы.

Несмотря на сделанный вывод о негативном и даже деструктивном влиянии пережитого экстремального опыта на коммуникацию в семье, многие ученые говорят о семье и коммуникации в ней, как о ресурсе совладания со стрессом (Э. Гечер, М. Йылдырым, У.Р. Зальцман; Е.А. Данилова, К.А. Гниденко, О.А. Екимчик, Т.Л. Крюкова, Т.П. Опекина,

Н.С. Шипова), в качестве важнейших условий семейной коммуникации, способствующей выбору конструктивных стратегий общения и снижению уровня напряженности в семье выделяя эмоциональную поддержку со стороны супруга, согласованность ценностных позиций с супругом и ощущение собственной значимости в семье (Т.Л. Крюкова и соавторы [9]), удовлетворение базовых потребностей партнеров, общность их ценностей и открытость к обсуждению разногласий (Е.А. Данилова [7]), внимание к эмоциональному состоянию партнера, учет предшествующего коммуникативного опыта, наличие чувства принадлежности и принятия, честность взаимодействия и даже, – специально выделенное время для диалога (К.А. Гниденко [5]), «социальная сплоченность» семьи (Ю.М. Перевозкина [12], М.И. Федоришин [12]).

Опираясь на выше изложенное, мы считаем возможным говорить о том, что в условиях длительного социального напряжения семейная коммуникация выступает как ключевой индикатор устойчивости семьи как системы. Исходя из цели настоящего исследования – изучение особенностей коммуникации в семьях, находящихся под воздействием хронического социального стресса, обусловленного пребыванием одного из членов семьи в условиях боевых действий, а также – сформулированной гипотезы о том, что сочетание выраженных постстрессовых проявлений и трансформация ценностных ориентаций личности связаны со снижением качества внутрисемейного взаимодействия, проявляющимся в уменьшении открытости общения и усилении эмоциональной напряженности в семейных отношениях, нами был спроектирован второй этап исследования, основная цель которого – разработка диагностической программы.

Основу разработанной нами диагностической программы составил метод стандартизированного наблюдения, позволяющий фиксировать все особенности реального коммуникативного взаимодействия, в том числе и те, которые не в полной мере осознаются его участниками.

Опираясь на теоретические положения психологии межличностного общения (А.А. Бодалев [2]), исследования невербального поведения и эмоциональной экспрессии (Э.Г. Эйдемиллер [16], И.В Добряков [16]), а также работы, посвященные поведенческим паттернам супружеской коммуникации (Дж. Готтман [6]), и представления о когнитивной регуляции деятельности и рефлексии (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), нами были выделены ключевые характеристики внутрисемейной коммуникации, которые мы разделили на 3 группы (эмоциональные проявления, телесные и поведенческие проявления, когнитивные особенности взаимодействия) и рассматриваем как параметры осуществляемого стандартизированного наблюдения.

Всего было выделено 15 ключевых характеристик внутрисемейной коммуникации, каждая из которых была пробаллирована от «0 баллов» до «2 баллов». Например, применительно к оценке параметра «Эмоциональные проявления» как их качественнее показатели и количественные оценки нами использовались:

– эмоциональная вовлеченность в коммуникацию:

* участник взаимодействия отвлекается на посторонние объекты (телефон, предметы, помещение), отвечает односложно, не вступает в диалог без прямого обращения, переводит разговор в сторону или резко завершает тему, не реагирует на реплики партнера – 0 баллов;

* участник взаимодействия включается в разговор только по отдельным темам или после обращения к нему, ограничивается краткими ответами, может начать отвечать, но не завершает мысль или прерывает себя, периодически теряет нить обсуждения (просит повторить, меняет тему) – 1 балл;

* участник самостоятельно включается в диалог без дополнительного стимулирования, отвечает развернуто, продолжает тему, не прерывает диалог без необходимости, доводит мысль до конца, смотрит на партнера во время его высказывания, не отвлекаясь на посторонние объекты – 2 балла;

– соответствие эмоционального отклика содержанию обсуждаемой ситуации и состоянию партнера:

* участник взаимодействия реагирует смехом, улыбкой или иронией на высказывания партнера о переживаниях или проблемах, сохраняет нейтральное или безразличное выражение лица при эмоционально значимом сообщении партнера, демонстрирует резкие, напряженные реакции (повышение голоса, раздражение) в ответ на нейтральные или уточняющие высказывания – 0 баллов;

* участник взаимодействия демонстрирует запаздывание реакции (пауза перед ответом, отклик появляется после повторения или уточнения темы), может сначала отреагировать нейтрально или формально, а затем частично включиться в обсуждение, дает краткий или формальный отклик («понятно», «да», «бывает») – 1 балл;

* участник взаимодействия реагирует на эмоционально значимые темы выражением лица, голосом и речью, изменяет интонацию, мимику и поведение в соответствии с содержанием высказывания партнера – 2 балла;

– раздражительность:

* повышение голоса, резкие интонации, перебивает партнера, не дает договорить, использует обесценивающие или обвинительные формулировки («ты всегда…», «это глупо», «опять ты…»), демонстрирует нетерпение (вздохи, закатывание глаз) – 0 баллов;

* фиксируются отдельные резкие реплики, может перебить партнера, но не систематически, проявляет ситуативное недовольство (вздохи, напряженная мимика), после всплеска возвращается к более спокойному стилю общения – 1 балл;

* клиент говорит ровным, контролируемым тоном, не перебивает партнера, выдерживает паузы, дает партнеру возможность высказаться, сохраняет стабильный темп речи, не демонстрирует резких жестов, мимики раздражения – 2 балла.

Наряду с методом наблюдения, в диагностическую программу вошел комплекс методик. Для изучения ценностно-смысловой сферы личности нами предлагается использовать методику изучения ценностных ориентаций (МИЦО) Милтона Рокича [19] и тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [11].

Оценку внутрисемейной коммуникации мы предлагаем осуществлять с помощью шкал семейной среды (FES) Р.Х. Муса и Б.С. Муса (адаптация С.Ю. Куприянова) [10] и семейной адаптации и сплоченности FACES-3 Д.Х. Олсона (адаптация Э.Г. Эйдемиллера и соавторов) [16].

В целях изучения психоэмоционального состояния участников коммуникации, с нашей точки зрения, целесообразно использовать шкалу тревоги Спилбергера-Ханина [15] и методику «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В.А. Доскина и соавторов [8].

Выводы. Мы считаем, что спроектированная нами диагностическая программа позволит всесторонне изучить внутрисемейную коммуникацию как многоуровневую систему, в которой ценностные установки личности, психоэмоциональное состояние и особенности взаимодействия взаимосвязаны и взаимно обусловливают друг друга. Также мы полагаем, что именно комплексное изучение проблем коммуникации в семье позволит спроектировать и развивающую программу, основу которой составят мероприятия, ориентированные на формирование «гибких» поведенческих навыков (Е.Ю. Волчегорская [4], С.Н. Фортыгина [4]).

Цель нашей дальнейшей исследовательской деятельности – экспериментальная апробация разработанной программы мониторинга с последующей разработкой программы психологического сопровождения процесса оптимизации коммуникации, в семьях участников СВО.

Литература:
1. Баженова, Ю.А. Коммуникативные трудности подростков, оставшихся без попечения родителей / Ю.А. Баженова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-trudnosti-podrostkov-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley (дата обращения: 25.01.2026)
2. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Вавулина, Е.В. Межличностные отношения в российских семьях в период СВО / Е.В. Вавулина // Специальная военная операция (СВО) и гражданское общество: социальное самочувствие, оценка, адаптация: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Махачкала, 29 февраля 2024 года). – Махачкала: Дагестанский государственный университет, 2024. – С. 55-62
4. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыгина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 2-21
5. Гниденко, К.А. Факторы эффективной коммуникации в семье / К.А. Гниденко // Семья в контексте междисциплинарных исследований: ценности, традиции, повседневность: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Рязань, 21-22 ноября 2024 года). – Москва: Ипполитова, 2025. – С. 36-40
6. Готтман, Дж. Как сохранить любовь в браке / Дж. Готтман. – Москва: Эксмо, 2015. – 320 с.
7. Данилова, Е.А. Межличностные отношения и удовлетворенность жизнью у супругов на разных стадиях жизненного цикла семьи / Е.А. Данилова // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2025. – Т. 35. – № 2. – С. 141-152
8. Доскин, В.А. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 141-145
9. Крюкова, Т.Л. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19 / Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Опекина, Н.С. Шипова // Социальная психология и общество. – 2020. – № 11(4). – С. 120-134
10. Куприянов, С.Ю. Роль семейных факторов в формировании вариантов нервно-психического механизма патогенеза бронхиальной астмы и их коррекция методом семейной психотерапии: автореф. дис. ... канд. мед. наук / С.Ю. Куприянов. – Ленинград, 1985. – 20 с.
11. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000. – 18 с.
12. Перевозкина, Ю.М. Изучение сплоченности в воинском коллективе как структурообразующего компонента коллективных ментальных моделей взаимодействия военнослужащих / Ю.М. Перевозкина, М.И. Федоришин // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 10 с.
13. Разводы в России: мониторинг / Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). – 2024. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvody-v-rossii-monitoring (дата обращения: 05.04.2026)
14. Развод по-русски / Всероссийский центр изучения общественного мнения. – 2025. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/razvod-po-russki (дата обращения: 05.04.2026)
15. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера / Ю.Л. Ханин. – Ленинград, 1976. – 18 с.
16. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 352 с.
17. Leo, K. A replication and extension of the interpersonal process model of demand/withdraw behavior: Incorporating subjective emotional experience / K. Leo, A.O. Crenshaw, J.N. Hogan, [et all] // Journal of Family Psychology. – 2021. – Vol. 35(4). – P. 534-545
18. Myers, C.S. A contribution to the study of shell shock / C.S. Myers // The Lancet. – 1915. – Vol. 185. – № 4772. – P. 316-320
19. Rokeach, M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.
20. Wesemann, U. Impact of life-threatening military incidents during deployments abroad on the relationships between military personnel and their families / U. Wesemann, K. Rowlands, K.H. Renner, [et all] // Frontiers in Psychiatry. – 2024. – P. 1514-1531

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования Кузьмина Анна Брониславовна
Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки (г. Ессентуки)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации развивающей образовательной среды в процессе реализации технологии педагогических мастерских. Автором актуализируется вопрос поиска эффективных педагогических условий, обеспечивающих не только доступность, но и высокий уровень освоения профессиональных компетенций всеми студентами. В статье рассмотрены подходы практической реализации технологии педагогических мастерских в педагогическом вузе. Автор делает вывод о том, что результатом работы в учебной мастерской становится не только сформированные у студентов знания и умения, но и сам процесс постижения истины и создания творческих продуктов. В качестве творческих продуктов могут выступать разработки уроков в рамках педагогической практики, различные педагогические кейсы и их возможные решения. Материалы статьи могут быть использованы при проектировании учебных занятий со студентами педагогических вузов, разработки программ повышения квалификации педагогических работников системы СПО и вузов.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогические мастерские, студенты, институт, преподаватели, проект.

Annotation. The article discusses the problem of organizing a developing educational environment in the process of implementing the technology of pedagogical workshops. The author actualizes the issue of finding effective pedagogical conditions that ensure not only accessibility, but also a high level of mastering professional competencies by all students. The article considers approaches to the practical implementation of the technology of pedagogical workshops in a pedagogical university. The author concludes that the result of working in the training workshop is not only the knowledge and skills formed by the students, but also the process of comprehending the truth and creating creative products. Creative products can include developing lessons within the framework of pedagogical practice, various pedagogical cases and their possible solutions. The materials of the article can be used in

the design of training sessions with students of pedagogical universities, the development of professional development programs for teachers of the vocational education system and universities.

Key words: educational environment, training workshops, training quality, students, institute, structural and functional model, curricula, courses, teachers, methods, project.

Введение. Преобразования всех сфер жизнедеятельности общества детерминировали преобразования системы высшего образования. При этом большое значение приобретают инновационные образовательные технологии, ориентированные на формирование у обучающихся навыков и умений творческого постижения и преобразования действительности [5].

Устойчивое педагогическое образование призвано сопровождать будущих учителей на протяжении всего образовательного процесса, обеспечивая освоение профессиональных компетенций, необходимых для осмысления и активного преобразования динамично меняющихся социальных условий, разворачивающихся в педагогическом пространстве института.

В Филиале Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки одним из приоритетных направлений выступает разработка предметно-ориентированных учебных программ, требующих со стороны профессорско – преподавательского состава как глубокой предметной экспертизы, так и сформированных профессиональных компетенций, позволяющих учитывать многообразие образовательных возможностей студентов [3].

Разработка и реализация в образовательном процессе предметно-ориентированных учебных программ, задают вектор развития ППС в рамках проекта «Профессиональные действия профессорско-преподавательского состава по содействию предметно-ориентированному обучению в условиях учебных мастерских», реализуемого в Ставропольском государственном педагогическом институте.

Многофакторность и комплексный характер изучаемых процессов обусловливают необходимость отбора и расстановки приоритетов в ключевых областях для определения того, каким образом процесс преподавания различных академических дисциплин способен стимулировать развитие у студентов соответствующих профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Образовательные организации должны представлять собой учебные среды, предоставляющие всем студентам возможность участвовать в образовательных и развивающих процессах. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, его прогресс и индивидуализировать учебный процесс в соответствии с его уровнем развития.

Кроме того, каждый участник образовательного процесса должен чувствовать себя комфортно в психологически безопасной и благоприятной для обучения среде. Данная концепция согласуется с личностно-ориентированным подходом, который акцентирует разработку требований и условий в соответствии со способностями и потребностями студентов.

Обеспечение такого уровня компетентности, при котором создаются условия для продуктивного обмена опытом, кооперации и полноценного участия в образовательном процессе, представляют собой сложную педагогическую задачу.

Беспрепятственный доступ к дидактическим материалам и учебным заданиям существенно облегчают процесс обучения. Это достигается, в частности, посредством применения в образовательном процессе электронных материалов в формате ePub, доступ к которым осуществляется через различные устройства (персональный компьютер, планшет, смартфон, а также в печатной версии) и реализуется интерактивным и вариативным способом (с использованием гиперссылок и функций создания заметок) [4].

Образовательный процесс в русле развивающего обучения, характеризуются следующим образом:

– стимулирующим воздействием на личность обучаемых,

– поддержкой и ориентацией на профессионально-личностное развитие,

– эффективным использованием учебного времени,

– прозрачностью учебных задач и целей,

– благоприятной психологической атмосферой в студенческой группе в сочетании с профессиональным управлением учебным коллективом.

Перечисленные признаки относятся к числу ключевых условий создания в образовательном учреждении развивающей образовательной среды.

В русле развивающего обучения положительно зарекомендовали себя различные инновационные технологии, положительно зарекомендовавшие себя в отечественной образовательной практике. Среди эффективных инновационных педагогических технологий можно выделить технологию педагогических мастерских.

Технология педагогических мастерских была разработана в 20-х годах XX века во Франции выдающимися учёными - психологами Ж. Пиаже, А. Валлоном, и др. [1].

Педагогическая мастерская – это особым образом организованное учебное занятие, в ходе которого обучаемые сами добывают, конструируют и осмысливают знания, сочетая индивидуальную, групповую и коллективную работу [4].

Как уже отмечалось ранее, особая роль в рамках педагогических мастерских отводится развивающей образовательной среде [2; 5]. Атмосфера на учебном занятии, реализуемом в рамках технологии педагогических мастерских, активно стимулирует саморазвитие личности студента. При реализации занятий в русле педагогических мастерских необходимо придерживаться следующих постулатов (рис. 1):



Рисунок 1. Ведущие постулаты реализации педагогических мастерских

При этом в роли Мастера выступает преподаватель. А ведущей задачей Мастера является – подарить на занятиях студентам радость понимания, познания и открытия [2; 3].

Технологический цикл мастерской выстраивается таким образом, чтобы будущий педагог на собственном практическом опыте научился трансформировать учебное задание. Материальная среда мастерской позволяет варьировать модальность инструкции (тактильная, визуальная, цифровая).

Учебные задания и педагогические процессы разрабатываются таким образом, чтобы все без исключения студенты могли получить доступ к заданию, успешно выполнить его и выразить собственные суждения и сформировать необходимые компетенции. Основополагающая идея реализованной технологии педагогических мастерских заключается в превентивном проектировании вариативных возможностей и различных путей освоения содержания для всех студентов. с учётом их возможностей и интересов.

Следует подчеркнуть, что одной из сущностных особенностей учебных мастерских в педагогическом вузе выступает особая экспертная позиция самого студента. В пространстве мастерской студент является не просто участником образовательного процесса, но и его со-разработчиком: его личный опыт становится уникальным эмпирическим ресурсом.

Студент, прошедший через опыт адаптации учебного задания в мастерской, способен эксплицировать те латентные трудности, которые преподаватель-разработчик может не заметить. Именно студенты выступали экспертами в оценке доступности материала и релевантности методического инструментария, что придавало разрабатываемым в мастерской дидактическим продуктам практико-ориентированнный и развивающий характер.

Работа, по реализации педагогических мастерских проводилась в 2025/2026 учебном году на базе Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. Исследование проходило в группах студентов с 1 по 4 курс. Студенты, включённые в исследовательскую и проектную деятельность, не только вносили свой вклад в дифференцированное восприятие проблем, но и формулировали конкретные идеи для разработки учебных программ.

В процессе реализации технологии педагогических мастерских студенты были ориентированы на модель педагогического профессионализма, предложенную Ангеликой Пасекой, Михаэлем Шратцем и Ильзе Шриттессер в их работе The European Teacher [6; 7].

Данная модель описывает области компетенции, базирующиеся на диалектической взаимосвязи между субъективным действием и обусловливающими его структурными основаниями. В ней выделяются пять областей компетенции:

– профессиональную осведомлённость,
– навыки рефлексии и дискурса,
– способность к дифференциации,
– сотрудничество и коллегиальность,
– личное мастерство педагога [7].

Для будущих педагогов, осваивающих данные компетенции в стенах педагогического вуза, принципиальное значение приобретает практико-ориентированная образовательная среда, важнейшим компонентом которой выступают учебные мастерские. Именно в условиях мастерской перечисленные области компетенции – от рефлексивных навыков до способности к коллегиальному взаимодействию – перестают быть абстрактными конструктами и становятся предметом целенаправленного формирования.

Пространство мастерской призвано моделировать сложную учебную ситуацию, требующую от студента одновременной актуализации диагностических, дидактических и коммуникативных умений.

Среди приоритетных компетенции в фокусе проводимой работы по реализации технологии педагогических мастерских выступали также такие компетенции как диагностика и командное взаимодействие [5].

В рамках проводимого исследования были сформулированы ключевые задачи:

– разработка концепций семинарских занятий, сопровождаемая созданием диагностического инструментария, позволяющего отслеживать динамику изменений;

– разработка и реализация на базе Филиала консультационной службы, поддерживающей проектирование доступных условий для преподавания и обучения.

Работа выполнялась междисциплинарной командой, в состав которой входил профессорско-преподавательский состав Филиала в области педагогики и психологии, профильных дисциплин.

При разработке концепций семинарских занятий за основу была взята межпрофессиональная командная работа. Студенты различных направлений подготовки интегрировали свой разнообразный образовательный опыт в процессе выполнения совместных учебных заданий.

Основное внимание уделялось выявлению трудностей в обучении, обусловленных как индивидуальными предрасположенностями студентов, так и барьерами, препятствующими доступу к учебным возможностям, а также наблюдению за учебными процессами в гетерогенных учебных группах с предметно-дидактической точки зрения.

Первоначально это предполагало концентрацию на идентификации сложных для студентов ситуаций в образовательном процессе, которые могут негативно сказаться на оценке и совместном осмыслении результатов наблюдений за занятиями в командном формате. Данные учебные задания были интегрированы в тематические исследования, оценивались и анализировались коллегиально.

Инструментарий для диагностики включает следующие параметры:

– готовность к кооперации между студентами педагогических и психолого-педагогических профилей подготовки,

– самоэффективность в процессе обучения,

– опыт профессиональной деятельности, нарабатываемый в рамках педагогической практики.

В качестве стимульного материала применялись текстовые кейсы (зарисовки) с различной структурой.

Большинство семинаров реализовывались поэтапно. В рамках исследовательских семинаров по педагогике и психологии осуществлялось наблюдение, анализ и осмысление уроков в общеобразовательных школах(в рамках педагогической практики). Впоследствии студенты, руководствуясь принципами исследовательски-ориентированного обучения, формулировали собственные исследовательские вопросы, на основе которых продолжали наблюдение за различными процессами.

На семинаре по преподаванию английского языка основное внимание было уделено обсуждению чтения вслух. На семинаре студенты работали в парах. После теоретической подготовительной фазы, включающей обсуждение чтения вслух как метод, обсуждения чтения вслух были смоделированы с помощью ролевых игр для выявления и анализа потенциальных барьеров. Затем студентам было предложено собрать и проанализировать наблюдения за обсуждениями чтения вслух в классе.

Семинар по истории был посвящен разработке учебных заданий (диагностике потребностей), позволяющих дифференцировать и индивидуализировать историческое мышление.

В настоящее время разрабатывается формат, в котором студенты в объединённых группах (состоящих из студентов педагогического профиля и психолого-педагогического образования) получают возможность обмениваться совместными размышлениями о результатах анализа учебных ситуаций.

Различия между семинарами заключаются в их специфической дидактической структуре. Например, работа с кейсами фокусировалась на наблюдениях и описаниях учебных ситуаций студентами или использует текстовые примеры, которые анализируются и обсуждаются всеми участниками.

В рамках каждой серии семинаров проводились опросы студентов для оценки изменений в взглядах, размышлениях, а также в наблюдении и оценке ситуаций.

Значительную роль играло изучение форматов заданий, обсуждение их вариаций для создания дифференцированных заданий, одновременно способствующих социальному обмену между обучаемыми.

С точки зрения дидактики высшего образования, в процессе реализации технологии педагогических мастерских, необходимо было систематизировать дидактические строительные блоки экспериментального обучения и протестировать дальнейшие формы командной работы (это требует, среди прочего, оценки проектов из учебной мастерской).

Навыки наблюдения и рефлексии оценивались с помощью текстовых зарисовок. Эти зарисовки были взяты из отрывков уроков и описывали дидактическую ситуацию, социальную ситуацию или поведение детей.

В практическом упражнении проверяются два подхода:

– с одной стороны, студенты описывают свою точку зрения на представленные ситуации. Эти описания качественно оцениваются с точки зрения глубины и широты размышлений, что позволяет выявить качественные различия;

– с другой стороны, студенты используют формат теста для оценки описаний ситуаций с целевой информацией о препятствиях. Затем в ходе оценки рассматриваются количественные характеристики, по которым эти препятствия определяются.

Консультационная служба, созданная в Филиале, оказывала поддержку студентам и преподавателям в анализе и оценке учебных ситуаций. С этой целью разрабатывались «модули знаний», которые могут быть интегрированы в курсы и использоваться индивидуально для выполнения конкретных задач.

Таким образом, преподавателям и студентам оказывалась поддержка в разработке доступных условий обучения и семинаров. Это позволяло создавать доступ к учебным возможностям с минимальными препятствиями.

Служба консультирования поддерживается посредством взаимного консультирования, организованного студентами психолого-педагогического профиля. На данный момент для студентов, преподавателей реализованы следующие меры:

– был организован Консультационный час для студентов всех педагогических специальностей, в рамках которого производился разбор различных профессиональных задача и учебных заданий;

– были введены исследовательские семинары, посвященные доступному проектированию учебных ситуаций. В рамках исследовательских семинаров студенты получали всестороннюю поддержку со стороны преподавателей и одногруппников, что позволяло им лучше себя реализовать в рамках педагогической практики.

Выводы. Реализованный к настоящему времени проект «Профессиональные действия профессорско-преподавательского состава по содействию предметно-ориентированному обучению в условиях учебных мастерских», инициировал многочисленные дискуссии между коллегами по проблемам эффективной реализации данной технологии.

Взаимопроникновение различных точек зрения выступает способом переосмысления педагогической деятельности в контексте освоения технологии педагогических мастерских.

Результатом работы в учебной мастерской становится не только сформированные у студентов знания и умения, но и сам процесс постижения истины и создания творческих продуктов. В качестве творческих продуктов могут выступать разработки уроков в рамках педагогической практики, различные педагогические кейсы и их возможные решения.

Литература:

1. Ахатов, Д.Н. Роль учебных мастерских в организации практического обучения / Д.Н. Ахатов, К.М. Курбонов // Экономика и социум. – 2022. – №4 (95)-2. – С. 681-683

2. Ваганова, О.И. Формирование комфортной образовательной среды / О.И. Ваганова, А.А. Лебедева, А.В. Лапшова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2 (35). – С. 57-59

3. Ерохин, М.Н. Применение «открытых» задач для развития креативного мышления студентов / М.Н. Ерохин, Ю.А. Судник, Л.И. Назарова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2012. – Вып. 4/2 (55). – С. 30-35

4. Сухарев, А.И. Технология творческих мастерских в системе художественнопедагогического образования / А.И. Сухарев, Е.В. Скрипникова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 56-62

5. Тимофеева, Ю.Ф. Системный подход в организации образовательной среды как основы творческой деятельности в период профессиональной подготовки молодых специалистов: монография / Ю.Ф. Тимофеева. – М.: Прометей, 2004. – 190 с.

6. Schratz, M. Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen / M. Schratz, A. Paseka, I. Schrittesser // Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. – Wien: Facultas, 2011. – P. 95-122

7. Schratz, M. The European Teacher: Transnational Perspectives in Teacher Education Policy and Practice / M. Schratz // Center for Educational Policy Studies Journal. – 2014. – № 4(4). – P. 11-27. – URL: https://www.researchgate.net/publication/273338549_The_European_Teacher_Transnational_Perspectives_in_Teacher_Education_Policy_and_Practice (Дата обращения 01.07.2026)

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры психологии Лебедев Игорь Михайлович
ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);
доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, секретарь научно-методического
совета по социально-гуманитарным специальностям Гожиков Василий Яковлевич
ФГК ВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского»
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва);
Федеральное учебно-методическое объединение военных
образовательных организаций высшего образования МО РФ (г. Москва)

ОПЫТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ КАК ФЕНОМЕН И ИМПЕРАТИВНОЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В научной статье раскрываются актуальные теоретические и прикладные психолого-педагогические проблемы формирования военно-профессиональной идентичности курсантов с учётом опыта специальной военной операции. Дана характеристика идентичности как важного фактора подготовки офицера-профессионала. Анализируются научные подходы к решению соответствующих задач в высшей военной школе. На основе данных констатирующего эксперимента авторы формулируют выводы о роли опыта специальной военной операции как феномена и императивного условия качественного формирования в образовательной среде военного вуза военно-профессиональной идентичности будущих офицеров. В статье делается вывод о том, что целенаправленные усилия профессорско-преподавательского состава и командования по формированию военно-профессиональной идентичности курсантов осуществляются с опорой на активность самих курсантов, их субъектные качества. Вследствие этого процесса они приобретают новые свойства личности, черпая их из боевого опыта СВО как из источника развития, и готовятся к службе, где будут востребованы их профессионализм, и способность к автономной ориентировке в боевой обстановке.

Ключевые слова: военный вуз, курсанты, опыт специальной военной операции, военно-профессиональная идентичность, офицер-профессионал.

Annotation. The scientific article reveals the actual theoretical and applied psychological and pedagogical problems of the formation of military-professional identity of cadets, taking into account the experience of a special military operation. The characterization of identity as an important factor in the training of a professional officer is given. Scientific approaches to solving relevant tasks at the higher military school are analyzed. Based on the data of the ascertaining experiment, the authors formulate conclusions about the role of the experience of a special military operation as a phenomenon and an imperative condition for the qualitative formation of the military professional identity of future officers in the educational environment of a military university. The article concludes that the purposeful efforts of the teaching staff and the command to form the military-professional identity of cadets are based on the activity of the cadets themselves, their subjective qualities. As a result of this process, they acquire new personality traits, drawing them from their combat experience as a source of development, and prepare for service, where their professionalism and ability to navigate autonomously in a combat situation will be in demand.

Key words: military university, cadets, experience of a special military operation, military-professional identity, professional officer.

Введение. В настоящее время высшая военная школа (ВВШ) целенаправленно интегрирует опыт СВО в образовательный процесс, формируя новое поколение офицеров, способных эффективно действовать в современных условиях. Речь идёт о развитии у них общекультурных и военно-профессиональных компетенций, интеллекта, умения решать конструктивные, нестандартные задачи военно-служебной деятельности в мирное и военное время [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

При этом опыт СВО предстаёт как императивное условие (от лат. imperativus – повелительное требование, общезначимое правило) формирования их военно-профессиональной идентичности, повышение качества которой становится одной из актуальных проблем, требующих научного осмысления и решения.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической науке, с учетом опыта СВО, как особого феномена (от греч. φαινόμενον – «явление»), активно разрабатываются новые подходы к решению вышеизложенных задач.

Авторы данной научной статьи анализируют вышеуказанную проблематику в общем контексте феномена идентичности, который интересовал многих зарубежных и отечественных ученых (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, И.С. Кон, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, В.С. Мухина, Г. Олпорт, Ю.П. Поваренков, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, З. Фрейд, И.И. Чеснокова,

Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон, В.А. Ядов и др.). Необходимо подчеркнуть, что к настоящему времени не существует общего, устоявшегося определения и единства мнений о содержании идентичности как феномена и, в частности, профессиональной идентичности.

Идентичность человека рассматривается в контексте принадлежности к определённой социальной группе, самопонимания, представления о самом себе и рефлексии. Анализ научных литературных источников [7; 12; 14 и др.] свидетельствует о наличии различных вариантов определений профессиональной идентичности, в том числе она предстаёт, как профессиональный образ – Я, включающий стереотипы и уникальность собственного «Я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом (Э.Ф. Зеер).

Актуальные проблемы формирования военно-профессиональной идентичности курсантов детерминируются фундаментальными принципами развития государственно-патриотических, культурно-духовных, когнитивных и эмоциональных компонентов их личности (в интегральной совокупности дифференциального многообразия её сторон: военно-профессиональной, морально-волевой, нравственно-этической и др.).

Таблица 1

Концептуальные подходы к формированию военно-профессиональной идентичности будущих офицеров с учётом опыта СВО

Концептуальные подходы	Краткая характеристика
Системный подход	Даёт возможность рассматривать формирование ВПИ как подсистему развивающейся открытой системы высшего военного образования, выявить её внешние и внутренние системные связи и тем самым делать возможным управление ими на основе ФГОС ВО, КТ МО РФ и опыта СВО.
Личностно-деятельностный подход	Деятельность курсантов по саморазвитию ВПИ рассматривается в числе условий полноценного развития их личности. Личностно-ориентированная учебная и военно-служебная деятельность способствуют формированию ВПИ с учетом опыта СВО, активизирует собственные усилия и государственно-патриотическую жизненную позицию, нацеленную на творческую активность и самосовершенствование.
Аксиологический подход	Обеспечивает наполнение содержания ВПИ ценностным содержанием. Формирование ВПИ анализируется через становление курсантов как субъектов, способных созидать свой образ «Я российский офицер», проявляющийся в актуализации личностных потенциалов, задающих ценностные основания и жизненные смыслы служения Родине, с учётом опыта СВО.
Компетентностный подход	Отражает процесс и результат комплексной подготовки курсантов. Этот процесс, с учётом опыта СВО, направлен на поэтапное овладение общими и военно-профессиональными компетенциями, обеспечивающими успешное выполнение служебно-боевых задач в любых условиях обстановки.
Синергетический подход	Личность курсанта рассматривается как имеющая внутренние источники развития военно-профессиональных механизмов самосознания, самоорганизации и саморегуляции. Экстраполяция в сферу формирования ВПИ ведущих положений синергетики позволяет рассматривать этот процесс с учётом опыта СВО, взаимодействия его разнородных компонентов (в контексте нелинейности, открытости, многовариантности, динамических изменений).

Следует отметить, что наличие нескольких научных подходов является обоснованным, так как в формате одного подхода анализировать формирование военно-профессиональной идентичности курсантов (с учётом опыта СВО) не представляется возможным, так как:

– границы проблемы военно-профессиональной идентичности не являются раз и навсегда заданными, и она сама находится в сфере комплексной, динамичной системы («человек – военное дело»);

– «конструктная» система формирования военно-профессиональной идентичности (с учётом опыта СВО) находится в постоянном изменении под влиянием, во-первых, самоорганизационной диспозиции курсантов, включающей творчество, рефлексию, саморегулирование; во-вторых, внедрения инноваций в военно-образовательную среду;

– мировоззрение будущего офицера экзистенциально и способно «задействовать» специфические личностные параметры жизнедеятельности, ценностные патриотические ориентации, поскольку высшие, духовные, личностные уровни курсанта «создают основание целостности», а присущая ему «потенциальная бесконечность» определяет его развитие и саморазвитие, в том числе формирование ВПИ (с учётом опыта СВО).

В данной научной статье отражены результаты констатирующего эксперимента, выполненного в период с января 2025 г. по июнь 2026 г. в ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ (ВУ). В КЭ участвовали: 1) курсанты старших курсов (n=79); 2) экспертная группа в составе 11 человек офицерского состава (преподавателей и слушателей - участников СВО).

В качестве основных методов исследования были избраны: анализ научной литературы и исследований по проблемам особенностей ВПИ курсантов; метод экспертного опроса; ознакомительные и диагностические беседы с использованием психодиагностических методик: 1) Методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова); 2) «Ценностные ориентации» М. Рокича; 3) «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»

А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; 4) Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик; 5) Методика Э. Шейна «Якоря карьеры».

Также использовались критерии, отражающие: психологические установки; мотивацию; Я-концептуальную сформированность; позитивное отношение к постижению военного дела на основе боевого опыта и т.п. Курсантам был предложен для оценки конструкт «Идеальный выпускник военного вуза с позиций военно-профессиональной идентичности и опыта СВО».

В ходе констатирующего эксперимента военно-профессиональная идентичность анализировалась как специфический вид профессиональной идентичности и изучалась её специфика (с учётом поликонцептуальных характеристик, в неразрывной связи с реальным развитием личности будущих офицеров и основными событиями их учебной и военно-служебной деятельности с учётом опыта СВО).

Как показал констатирующий эксперимент:

а) курсантский возраст предполагает актуализацию идентификационных процессов, что делает актуальным изучение психолого-педагогических условий формирования у курсантов адекватного образа офицера-профессионала и идентификации с ним;

б) у каждого курсанта своя «биография», свои условия и результаты прохождения ранних стадий идентификации, включая и накопленные нерешенные проблемы;

в) курсанты, как выходцы из различных социальных групп, сопоставляют соответствующее содержание собственной военной идентичности с содержанием военной идентичности товарищей по курсантскому коллективу;

г) военно-профессиональные позиции курсантов, развитие их самосознания, в том числе восприятие опыта СВО, выступают как ведущие аспекты идентичности их личности.

В ходе констатирующего эксперимента установлено, что опыт СВО, как феномен и императивное условие качественного формирования ВПИ курсантов, может быть реализован посредством решения актуальных задач образовательного процесса, включающих:

– внедрение элементов искусственного интеллекта, робототехнических комплексов и интегрированных систем управления;

– широкое применение инновационных психолого-педагогических технологий, психологических тренингов, экскурсий на военные объекты, поисковых и эвристических методов («Уроков Мужества» – встреч с участниками СВО; интерактивных лекций; семинаров-диспутов; «мозгового штурма»; деловых и ролевых игр; методов анализа конкретных боевых ситуаций; ежедневного военно-политического информирования о ходе СВО и др.);

– достижение у будущих офицеров креативного (высокого) уровня сформированности ВПИ посредством развития ответственности, внимательности к деталям, умения работать в команде, безупречного владения стрелковым оружием и боевой техникой, а также навыками и умениями действий при массированном воздействии дронов противника различного типа;

– формирование способностей эффективного действия во взаимодействии внутри малых тактических групп, принимать эффективные решения в боевых условиях (посредством отработки учебно-боевых упражнений: «Штурм и зачистка здания»; «Тактическая медицина»; «Рукопашный бой в окопах»; «Боевая работа в лесополосе» и т.п.).

Как показало исследование, формирование военно-профессиональной идентичности с учётом опыта СВО – многомерный, интегративный психолого-педагогический процесс, посредством которого у будущих офицеров происходит: отождествление с военной профессией; становление субъектности и государственно-патриотической ценностной ориентации; развитие и саморазвитие офицерских качеств с учётом боевого опыта ВС РФ; восприятие и эмоциональная оценка самих себя в контексте избранной военной офицерской специальности и т.п. При этом возникают эффекты военно-профессионального ценностного единства, проявляющиеся во взаимной помощи, дружбе и товариществе, на базе которых происходит приобщение к лучшим традициям офицерского корпуса России [2; 4; 5; 6; 8; 10; 12; 14 и др.].

Следовательно, основой формирования военно-профессиональной идентичности курсантов с учётом опыта СВО является идеал личности российского офицера, обладающего профессионализмом, воинской честью, верностью воинскому долгу, преданностью Родине, готовностью к жертвенности при выполнении боевых задач и др.

По результатам констатирующего эксперимента, групповой семантической универсалией оценки курсантами представлений об идеальном офицере являются доминирующие дескрипторы: «Мужественный»; «Военный профессионал»; «Герой»; «Честный»; «Патриот»; «Уверенный»; «Требовательный»; «Верный» «Смелый»; «Эталон для подражания»; «Порядочный»; «Доблестный»; «Стойкий»; «Лидер»; «Справедливый»; «Ответственный»; «Умный»; «Сильный» и др.

Констатирующий эксперимент показал, что формирование военно-профессиональной идентичности курсантов (с учётом опыта СВО) на продуктивном и креативном уровнях профессиональной идентичности представляет собой:

– эффективное средство для понимания ими миссии офицерской профессии, самопроектирования стратегии саморазвития и гармонизации отношений с Государством, Вооруженными силами РФ и Обществом;

– основу их психологической устойчивости, адаптивности, умений преодолевать жизненные препятствия, быть успешным в офицерской карьере;

– результат «проецирования» содержания военного образования (учитывающего опыт СВО) на внутренний мир, мировоззрение и самосознание.

Этот процесс включает определённые компоненты: гностический (знание содержания и требований к будущей деятельности, своих способностей с учётом опыта СВО); рефлексивный (самооценка своих военно-профессиональных компетенций); регулятивный (интериоризация опыта СВО и отношение к себе как к будущему российскому офицеру – военному профессионалу). При этом ориентиром становления военно-профессиональной идентичности является синергия индивидуально-личностного и социального, представляющая совокупность компонентов: аксиологического (государственно-патриотические ценности); интеллектуального; эмоционального; характерологического (гуманистические черты в соответствии с Кодексом чести российского офицера); конативного (высоконравственные убеждения и уставное поведение).

Как показал констатирующий эксперимент, первоочередным психолого-педагогическим условием становления ВПИ будущих офицеров является развитие у них военно-профессионального самосознания с учётом опыта СВО.

Военно-профессиональная идентичность курсантов с учётом опыта СВО отражает:

– единство ценностного, мотивационного, когнитивного и рефлексивно-прогностического компонентов учебной и военно-служебной деятельности;

– результат их самоидентификации, проявляющийся в осознании принадлежности к военно-профессиональной деятельности и выражающийся в интериоризации традиционных свойств и качеств, присущих офицерскому корпусу России, в том числе вследствие освещения подвигов участников СВО;

– результат опоры на их витагенный опыт самодетерминации и самоидентификации в военном социуме, осознание необходимости соответствовать требованиям к психологической устойчивости и способности применять вооружение последнего поколения (с учётом опыта СВО).

Психологические установки, принятые курсантами в ходе формирования их военно-профессиональной идентичности на основе опыта СВО, в решающей степени влияют на построение ими жизненных планов и офицерской карьеры, включая осознанную готовность к участию в боевых действиях. Для вышеназванных курсантов характерно уверенное усвоение основных военно-профессиональных знаний на основе опыта СВО, осознание своих способностей для боевой деятельности (базирующихся на субъектной активности, готовности к риску, чувстве ответственности и стремлении к лидерству).

По результатам констатирующего эксперимента военно-профессиональная идентичность курсантов и их направленность на служебно-боевую деятельность имеют: высокую степень выраженности (35%) и среднюю (достаточную) степень (59%). Данные курсанты «с надеждой и оптимизмом смотрят в будущее», «гордятся службой и считают, что поступили правильно, выбрав профессию офицера». Вместе с тем, у 6% курсантов диагностирован лишь удовлетворительный уровень формирования ВПИ. Для них характерна пассивная готовность вхождения в офицерское сообщество, низкие показатели по выбору позитивных форм карьерной ориентации. При опросе эти курсанты указали, что умения планировать работу и принимать решения в экстремальных условиях освоены ими «не в полной мере»; они считают «недостаточно развитыми» у себя волевые качества, а авторитетность оценивают как «ниже среднего».

В ходе констатирующего эксперимента установлено, что формирование военно-профессиональной идентичности на основе опыта СВО носит дифференцированный характер, так как каждый курсант старается найти в процессе изучения опыта СВО, как и во всей своей учебной деятельности, собственные личностные смыслы и индивидуально-своеобразный стиль. Так, отвечая на вопрос анкеты: «Что из боевого опыта СВО Вы считаете первостепенным?», курсанты (n=79) назвали: 1) государственно-патриотический настрой, самоотверженность, храбрость и стремление полностью выполнить задачи СВО (54%); 2) обеспечение офицерским составом личного примера героического поведения и оказание необходимого влияния на подчиненных (25%); 3) умение эффективно использовать вооружение, боевую технику и средства борьбы с беспилотниками (21%).

Выводы. В качестве заключения следует отметить, что в ходе констатирующего эксперимента получила подтверждение гипотеза исследования. Опыт СВО как феномен и императивное условие качественного формирования ВПИ курсантов играет важную роль в структуре их личностного развития, определяя их волевую и познавательную активность в ходе овладения военным делом.

Целенаправленные усилия профессорско-преподавательского состава и командования по формированию ВПИ осуществляются с опорой на активность самих курсантов, их субъектные качества. Вследствие этого процесса они приобретают новые свойства личности, черпая их из боевого опыта СВО как из источника развития, и готовятся к службе, где будут востребованы их профессионализм, субъектность и «инновационная способность» к автономной ориентировке в боевой обстановке.

Литература:

1. Барабанщиков, А.В. Психология и педагогика высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов [и др.]. – М.: Воениздат. – 1989. – 366 с.
2. Барановский, М.В. Опыт специальной военной операции в практике проведения занятий кафедрой социологии Военного университета / М. В. Барановский, А. А. Костерин // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2025. – №1(23). – С. 5-10
3. Гожиков, В.Я. Развитие инновационной образовательной среды как фактор совершенствования общевоенной подготовки студентов в военном учебном центре / В.Я. Гожиков, Д.Л. Заруцкий // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 147-148
4. Гожиков, В.Я. Психолого-педагогические условия формирования военно-профессиональной идентичности будущих офицеров в военном вузе: монография / В.Я. Гожиков, Л.П. Казакова [и др.]. – М.: ВУ. – 2018. – 157 с.
5. Гожиков, В.Я. Психолого-педагогические особенности развития военно-профессионального самосознания курсантов военного вуза на основе боевого опыта ВС РФ / В.Я. Гожиков, С.Л. Евенко // Военный академический журнал. – 2024. – №4 (44). – С. 61-68
6. Донченко, И.А. Совершенствование методики преподавания военных дисциплин и военной подготовки в целом в военном учебном центре в условиях СВО / И.А. Донченко // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск : сб. матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Ч. 1. – Екатеринбург, 2023. – С. 109-112
7. Колесников, М.В. Формирование военно-профессиональной идентичности курсантов учебных центров ВС РФ: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Колесников Максим Викторович. – Челябинск, 2022. – 179 с.
8. Лесков, К.Е. Особенности военно-политической работы в ходе проведения специальной военной операции / К.Е. Лесков // Военно-политическая работа в ВС РФ: история и современность: м-лы Всероссийской научно-практ. конф. – Омск, 2023. – С. 128-131
9. Литовченко, В.А. Чему учит боевой опыт. Подготовка курсантов – разведчиков к действиям в структуре разведывательно-огневого комплекса / В.А. Литовченко // Вестник военного образования. – 2023. – №4(43). – С. 73-77
10. Лымарев, В.Н. Особенности процесса формирования военно-профессиональной мотивации курсантов вузов войск национальной гвардии с учетом проведения специальной военной операции / В.Н. Лымарев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – №4 (40). – С. 145-153
11. Малозёмов, А.В. Боевой опыт специальной военной операции как условие воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих десантных войск / А.В. Малозёмов, А.А. Белянский // Военный академический журнал. – 2024. – №1 (41). – С. 35-39
12. Микрюков, Ю.В. Уровни формирования профессиональной идентичности у курсантов военных вузов: критерии и показатели / Ю.В. Микрюков // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Том 4. – № 2. – С. 55-61
13. Соболева, Е.О. Восприятие специальной военной операции в современной отечественной студенческой среде и задачи российской власти по патриотическому воспитанию поколения Z / Е.О. Соболева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2024. – № 14(3). – С. 123-127
14. Шамионов, Р.М. Роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов / Р.М. Шамионов, А.И. Сорокин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. – № 1 (33). – С. 25-32

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акимова Александра Нюргустановна Афанасьева Лира Иппатьевна	**АДАПТАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО УЧЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**	**4**
Акимова Татьяна Анатолиевна Попова Людмила Витальевна	**ЯКУТСКИЙ ТРАДИЦИОННЫЙ УКЛАД ЖИЗНИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ ЯКУТОВ**	**7**
Алипханова Фатима Надирбековна Наурбиева Любовь Батырбековна	**СУТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЕДИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА**	**10**
Анисимова Галина Александровна Попова Алена Михайловна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В 7 КЛАССЕ**	**13**
Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна	**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОКРУЖНОСТИ И ЕЕ СВЯЗИ С МНОГОУГОЛЬНИКАМИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ**	**17**
Арутюнян Оксана Аркадьевна Богатырева Жанна Владимировна	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОГРАФИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**19**
Асадуллин Раиль Мирваевич Кусябаева Миляуша Амировна	**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ**	**23**
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Талышева Ирина Анатольевна	**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**	**26**
Ачмизова Светлана Якубовна Девтерова Зурета Руслановна	**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛАКУН**	**29**
Бабаева Гюльмира Билаловна	**КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ К КОНКУРСНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ**	**32**
Бабичев Андрей Михайлович Горшкова Валентина Владимировна	**КОЛЛЕКТИВ И ЛИЧНОСТЬ В «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ» А.С. МАКАРЕНКО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЕКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**	**35**
Баженова Надежда Анатольевна Баянкина Дина Евгеньевна Агапов Владимир Григорьевич	**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК И РЕЗУЛЬТАТОВ**	**38**
Барцаева Елена Васильевна Скребкова Дарья Алексеевна	**СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**	**41**
Баянкина Оксана Игоревна Терентьев Максим Сергеевич Сюрюнот Ачыты Арсенович	**МЕТОДИКА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОХРАНЕНИЮ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ «ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ»**	**43**
Безрукова Елизавета Сергеевна Рукавицин Максим Сергеевич	**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**46**
Белкина Вера Валентиновна Харисова Инга Геннадьевна	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**	**49**
Бойко Мария Валерьевна Пронина Наталья Сергеевна Войнова Анна Владимировна	**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕЛОВАЯ БЕСЕДА»**	**52**

Бойко Мария Валерьевна Пронина Наталья Александровна Шамов Александр Николаевич	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖЕРОВ**	**55**
Бойко Мария Валерьевна Радин Степан Александрович Исаева Юлия Сергеевна	**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖЕРОВ**	**58**
Бузин Егор Юрьевич Симакова Татьяна Петровна	**КРОССКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**	**61**
Буковский Станислав Леонидович	**КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА**	**64**
Быков Александр Александрович Козлов Сергей Валерьевич	**СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «SMARTTEACHER»**	**68**
Быстрова Наталья Васильевна Писарева Виктория Александровна Птицына Арина Алексеевна	**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**71**
Быстрова Вероника Павловна Петрова Нина Сергеевна Ермилина Елена Васильевна	**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ**	**74**
Ваганова Ольга Игоревна Тростин Василий Львович Кармокова Кристина Ибрагимовна	**ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСКУССИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**	**76**
Виноградова Елена Сергеевна Бейдина Елизавета Александровна	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ**	**79**
Волженина Любовь Александровна	**УНИКАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ: МОДЕЛЬ РЖД ЛИЦЕЯ И РОЛЬ ПРОФИЛЬНОГО ЦЕНТРА**	**82**
Воронкова Анна Александровна Мальцева Светлана Михайловна Козинцева Марианна Сергеевна	**ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**	**85**
Воскрекасенко Ольга Александровна Дунаева Ольга Викторовна Воронова Алёна Андреевна	**«ШКОЛА ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА» В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**	**89**
Гаах Татьяна Владимировна	**РИСКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ: НА ПРИМЕРЕ КАЛУЖСКОГО ВУЗА**	**92**
Газизов Андрей Равильевич Газизов Денис Андреевич Серик Артем Андреевич	**КРИТЕРИИ НАДЕЖНОСТИ, ЖИВУЧЕСТИ И СТОЙКОСТИ В МОДЕЛЯХ СЛОЖНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ**	**96**
Газизова Фарида Самигулловна Нуриева Алеся Радиевна Зиннатуллина Диляра Рамилевна	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**100**
Галкина Елена Николаевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ХИМИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПИТАНИЯ**	**103**
Герасимова Татьяна Николаевна Вихорева Надежда Николаевна	**О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФА: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ**	**106**
Герасимова Розалия Еремеевна Иванова Герталина Никитична	**ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**110**
Глёков Евгений Федорович Глёкова Алёна Сергеевна	**МНОГОКРИТЕРИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ**	**113**

Голубева Галина Геннадиевна Яковлев Сергей Борисович Зеленская Юлия Борисовна	СОСТОЯНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К ПИСЬМУ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	116
Гришин Вадим Васильевич Петров Алексей Юрьевич Петрова Нина Сергеевна	ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ И ИСТИНА БЫТИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РАКУРС	118
Грушевская Наталия Витальевна Тыщенко Татьяна Ивановна	ПРОДВИЖЕНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ БИБЛИОТЕК, ОБСЛУЖИВАЮЩИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	121
Давудова Айзанат Рамазановна Мусаева Индира Абдулвагабовна Халидов Магомедхабиб Магомедович	ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	123
Демченко Наталья Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУПЕРВИЗИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ И МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	126
Дмитриева Анна Вячеславовна Чавыкина Ульяна Григорьевна Елефтериади Таисия Андреевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ АКЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКЕ	129
Дмитриева Степанида Николаевна Евдокарова Туяра Валерьевна	ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	131
Дмитрук Татьяна Ивановна	ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	134
Еремеева Гузель Ринатовна Калганова Гульнара Фаритовна Абдуллина Алсу Рустямовна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ	137
Ешмейкина Светлана Владимировна	БАЗОВЫЕ СМЫСЛОВЫЕ УСТАНОВКИ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ПОДРОСТКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	139
Заварина Светлана Юрьевна	РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР	142
Зиннатуллина Гульшат Хабировна Еремеева Гузель Ринатовна Хусаинова Аниса Амировна	ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	145
Земляницына Екатерина Андреевна Преснякова Оксана Анатольевна Носкова Ксения Сергеевна	АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	148
Иванова Марина Евгеньевна Горбунова Елена Владимировна Павлычева Елена Дмитриевна	ИММЕРСИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МЯГКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ	150
Иванова Мария Кимовна Стручкова Туйара Ньургуновна	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ И ТРАДИЦИОННЫМ ТРУДОМ	153
Иманмирзаев Иманмирза Хайбулаевич Магомедов Гусейн Ахмедович Магомедова Сайгидат Мухтаровна	ИНТЕГРАЦИЯ ГЕОТУРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДАГЕСТАНА В ШКОЛЬНОЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	156
Казберов Павел Николаевич	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯХ И ЛИЦАХ ИХ СОВЕРШИВШИХ	159
Казберов Павел Николаевич	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПЕРСОНАЛА К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	161
Калмыкова Татьяна Сергеевна Шабаева Гузель Фагимовна Боронилова Ирина Геннадьевна	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ	164

Карабут Наталья Викторовна Осипцов Андрей Валериевич	ТИПОЛОГИЯ И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРАКТИК ПОДГОТОВКИ К ОГЭ И ЕГЭ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ	167
Каракотова Светлана Абугалиевна Алиева Дияна Курмановна Хачирова Зимфира Кемаловна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	171
Качалова Илиана Александровна Казанцева Галина Алексеевна	СИНТЕЗИРОВАННАЯ МЕТОДИКА «ДЫХАНИЕ-ЗВУК-ДВИЖЕНИЕ» В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	173
Киселев Михаил Юрьевич	ПРИНЦИП МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ КИНООПЕРАТОРОВ	175
Киселёва Анастасия Павловна Лукина Елена Вячеславовна Житникова Наталья Евгеньевна	ИНТЕГРАЦИЯ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	179
Киуру Константин Валерьевич Попова Екатерина Евгеньевна Апушкина Ксения Николаевна	ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	181
Коньков Дмитрий Сергеевич	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	184
Маллаев Джафар Михайлович	СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	187
Маллаев Джафар Михайлович	ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАСТНИКОВ СВО	190
Попова Валентина Ивановна	САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ЦЕННОСТНОГО ВЫБОРА ЖИЗНЕННОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ	194
Поярова Татьяна Александровна Авдонина Людмила Георгиевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОДОБОЯЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ	197
Присмотрова Оксана Сергеевна Гилёва Евгения Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	200
Пятунина Вера Михайловна	ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ: ДИАЛЕКТИКА ИНКЛЮЗИИ И СУБЪЕКТНОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	203
Рабаданова Патимат Магомедовна Багандова Джамиля Шамильевна Алимова Ирина Абдулгалимовна	ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	206
Раздобарина Лидия Александровна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ХУДОЖНИКА: ОТ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ	210
Ратуева Ольга Николаевна Здолбицкая Марина Юрьевна Болсуновская Галина Константиновна	СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	212
Ревунов Сергей Евгеньевич Бархатов Николай Александрович Пермовский Анатолий Алексеевич	СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ШКОЛЬНИКА ОТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДО ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ	215
Рехлова Анжела Вячеславовна Бамбурова Елена Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	217
Родионова Оксана Николаевна Лукьяненко Ольга Дмитриевна	ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О СЕМЬЕ И НРАВСТВЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ	220

Ротанова Мира Борисовна
Мальцева Светлана Михайловна
Копылова Ксения Артемовна
ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛИТЕТА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ 223

Русакова Татьяна Геннадьевна
Бреусова Татьяна Александровна
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ЖИВОПИСИ 226

Рыбина Светлана Александровна
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВЫХ СЛЕДАХ: ОТ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПРЕДСКАЗАНИЯ К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ 229

Ряхова Анна Григорьевна
Зубкова Ольга Евгеньевна
Мазидуллин Денис Нарисович
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ БИНАРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 232

Савельева Нэлли Хисматуллаевна
КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВА 236

Самохина Светлана Сергеевна
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 238

Сафонцева Наталья Юрьевна
Лунегова Екатерина Викторовна
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 242

Сизова Ольга Алексеевна
Казанцева Галина Алексеевна
Гришин Вадим Васильевич
МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ И В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕДИАСРЕДЫ 245

Синякова Анна Филимоновна
Сухинин Валерий Евгеньевич
ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕНСИВНОГО КУРСА СЕВЕРНОГО ВАРИАНТА СОВРЕМЕННОГО КОРЕЙСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА 247

Славина Лилия Рустамовна
Мустафина Лилия Рашидовна
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 250

Соболев Николай Гургенович
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ 253

Спиридонова Марина Ивановна
Козлова Ирина Михайловна
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ УСЛУГ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ 256

ПСИХОЛОГИЯ

Аммосова Тамара Андреевна
Николаев Егор Васильевич
ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ 258

Аркадьева Ольга Львовна
Степанова Любовь Владимировна
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 262

Арустамян Белла Сергеевна
ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ФАКТОРА САМОРАЗВИТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ 265

Багичева Жасмира Багичевна
Гасанова Бурлият Магомедовна
Асланова Джамиля Шамильевна
СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ 268

Белышева Анастасия Николаевна
Иванова Ирина Анатольевна
Хахина Анастасия Васильевна
САМООЦЕНКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ 272

Белышева Анастасия Николаевна
Кротова Елена Александровна
Хахина Анастасия Васильевна
РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ 275

Боденова Ольга Викторовна **Гришина Ольга Валерьевна**	**ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**278**
Боденова Ольга Викторовна **Ворона Нина Александровна**	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**281**
Воронина Марина Александровна **Курилова Ирина Сергеевна** **Градалева Елена Михайловна**	**ФОРМИРОВАНИЕ СТЕНИЧЕСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ В ХОДЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ**	**284**
Гончарова Елена Викторовна	**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЧУВСТВИЯ, АКТИВНОСТИ И НАСТРОЕНИЯ С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ И НЕВРОЗОПОДОБНЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ**	**287**
Гребенникова Вероника Михайловна	**ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РФ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ**	**290**
Гринченко Ольга Владимировна **Серебрякова Татьяна Александровна**	**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ В СЕМЬЕ**	**295**
Кузьмина Анна Брониславовна	**ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ**	**298**
Лебедев Игорь Михайлович **Гожиков Василий Яковлевич**	**ОПЫТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ КАК ФЕНОМЕН И ИМПЕРАТИВНОЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**	**302**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 92. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.05.2026. Сдано в набор 14.06.2026. Дата выхода 10.08.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 36,04.
Тираж 500 экз. Свободная цена.